

Raquel Maria Moreira Ribeiro

2º ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e Alemão no Ensino Básico

***As histórias no Ensino do Inglês no 1.º Ciclo como
motor de desenvolvimento cognitivo***

Setembro de 2012

Professor Orientador: Professor Doutor Rui Carvalho Homem

Coorientador: Doutora Maria Ellison de Matos

Classificação: Ciclo de estudos:

Relatório:

Versão definitiva

Agradecimentos

Aos meus pais pelo apoio e incentivo em todos os meus projetos, pelo carinho e amparo em todas as situações e acima de tudo pelo exemplo dado de perseverança e esforço face às dificuldades.

À minha irmã pelo carinho e por acreditar em mim, mesmo quando eu fraquejo.

Ao Filipe, meu namorado e companheiro em todas as situações, pelo seu suporte emocional e paciência em todos os momentos.

Aos meus futuros sogros, nomeadamente à Lili (Dra. Maria Elisa Lopes), pelos conselhos e revisão linguística.

Às colegas da Escola E.B.1/JI de Sendim pela ajuda prestada com os seus relatos e com a permissão para consultar as suas fichas de trabalho por elas elaboradas para o estudo da obra “A Menina do Mar”.

Ao Professor Doutor Rui Carvalho Homem pela sua disponibilidade, aconselhamento e ajuda sempre que solicitado.

Por fim à Mestre Maria Ellison Matos pela orientação, aconselhamento e sugestões preciosas para a elaboração deste trabalho.

A todos o meu mais sincero agradecimento

Resumo

Vivemos num mundo em constante mudança no qual podemos apenas tentar adivinhar o que o futuro nos reserva. Isto torna imperativo preparar as nossas crianças para os desafios que vão encontrar nas suas vidas. Não podemos saber quais os conhecimentos e as capacidades que elas vão precisar para fazer frente a esses desafios. Temos, por isso, que fazer um esforço por desenvolver as nossas crianças da forma mais global possível, para lhes facultar as ferramentas que poderão precisar para assumirem o controlo da sua própria vida. Nesta tarefa torna-se particularmente importante desenvolver as capacidades cognitivas, ou seja, fomentar o pensamento lógico, crítico e criativo das nossas crianças, para que sejam capazes de mais eficazmente resolver problemas e melhor se adaptar ao mundo em seu redor.

As histórias assumem um papel vital nesta tarefa, pois tendo sido usadas ao longo da história da humanidade como ferramenta de transmissão de conhecimentos, são também um possível motor de desenvolvimento global e de capacidades cognitivas em particular.

A presente dissertação pretende demonstrar que é, de facto, possível usar histórias nas aulas de ensino primário de Inglês enquanto Língua Estrangeira, como motor de desenvolvimento não só linguístico mas também cognitivo, usando para isso a estruturação para o desenvolvimento de objectivos educacionais proposta por Benjamin Bloom.

Assim neste trabalho de Investigação-Ação reflito acerca da importância do desenvolvimento cognitivo, bem como emocional e social das crianças, e sobre o papel que as histórias podem desempenhar nesse processo. Procuro também comprovar, através dos dados recolhidos e aqui apresentados, que tal objetivo é possível de alcançar através de uma intervenção estruturada a partir da taxonomia de Bloom.

Palavras-chave: capacidades cognitivas, *Thinking skills*, histórias, Taxonomia de Bloom

Abstract

We live in a world in constant change in which we can only try to guess what the future will hold. This makes it imperative to prepare our children for the challenges they will face in their lives. We cannot know the knowledge or skills they will need to face those challenges. Therefore we have to make an effort to develop our children as globally as possible, to give them the tools they might need to take control of their own lives. It becomes particularly important in this task to develop cognitive skills, in other words, to foster logical, critical and creative thinking in our children, so that they are more able to solve problems and to better adapt to the world around them.

Stories assume a vital role in this task, having been used throughout the History of Mankind as a tool of knowledge transmission. They are also a possible way of fostering global development and of cognitive skills in particular.

The present dissertation aims to show that it is in fact possible to use stories in the EFL primary classroom, as a way to promote not only linguistic development, but also cognitive development, using the framework provided by Benjamin Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.

Therefore in this Action-Research Project I reflect on the importance of cognitive, as well as emotional and social development in children and about the role stories can play in this process. I also try to prove (based on the gathered data here presented) that this aim is achievable through a structured intervention based on Bloom's taxonomy.

Keywords: cognitive skill, thinking skills, stories, Bloom's Taxonomy

Índice

Introdução	1
1. Experiência Profissional	5
1.1. Docência do Inglês em diversos níveis de ensino	6
1.2. Docência de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
1.3. O papel das histórias na minha prática profissional	18
2. Contexto Profissional atual	20
2.1. Caraterização do meio envolvente	21
2.2. Caraterização das Turmas	23
2.2.1. Caraterização de Turma – 3.ºA	23
2.2.2. Caraterização de Turma – 3.ºB	24
2.3. As turmas de 3ºano e o uso das histórias	25
3. Enquadramento teórico	29
3.1. O Ensino precoce de Inglês e as histórias	29
3.2. Desenvolvimento de capacidades cognitivas	41
3.3. Desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais	54
4. As histórias no 1.º Ciclo	60
4.1. Plano Nacional de Leitura	60
4.2. As histórias em Inglês	66
5. Metodologia de Investigação	71
5.1. Instrumentos de recolha de informação	72
5.2. Pré – Observação	76
5.2.1. Questionário	77
5.2.2. Ciclo Zero	85
5.3. Primeiro ciclo de investigação-ação	91
5.3.1. Aplicação	93
5.3.2. Análise de Resultados	97
5.4. Segundo ciclo de investigação-ação	101
5.4.1. Aplicação	103
5.4.2. Análise de Resultados	110
6. Análise e Interpretação de dados	112
Conclusão	117

Referências Bibliográficas	120
Outros	123
Anexos	I
Anexo 1	II
Anexo 2	IV
Anexo 3	VI
Anexo 4	X
Anexo 5	XIV

Índice de imagens

Imagem 1	– Representação piramidal dos níveis da taxonomia de Bloom	50
Imagem 2	– Representação em espiral dos níveis da taxonomia de Krathwohl	53
Imagem 3	– Cartaz elaborado pelos alunos no âmbito da história “ <i>Town Mouse and Country Mouse</i> ”	97
Imagem 4	– Cartaz elaborado pelos alunos no âmbito da história “ <i>Town Mouse and Country Mouse</i> ”	97
Imagem 5	– Trabalho realizado por alunos a partir da história “ <i>Town Mouse and Country Mouse</i> ”	98
Imagem 6	– Trabalho realizado por alunos a partir da história “ <i>Town Mouse and Country Mouse</i> ”	98
Imagem 7	– Trabalho realizado por alunos a partir da história “ <i>Town Mouse and Country Mouse</i> ”	99
Imagem 8	– Representação das respostas espontâneas dos alunos por nível cognitivo no 1º Ciclo	108
Imagem 9	– Trabalho realizado por alunos a partir da história “ <i>The Cloud</i> ”	119
Imagem 10	– Representação das respostas espontâneas dos alunos por nível cognitivo no 2º Ciclo	120

Índice de gráficos

Gráfico 1	– Atividades que os alunos gostam de realizar nas aulas de Inglês	86
Gráfico 2	– Atividades com as quais os alunos acham que aprendem mais	88
Gráfico 3	– Percentagem de alunos que aprendeu histórias nos anos anteriores	89
Gráfico 4	– Tipo de atividades realizadas a partir de histórias nos anos anteriores	90
Gráfico 5	– Percentagem de alunos que diz sentir dificuldades perante histórias	91
Gráfico 6	– Motivos pelos quais os alunos dizem sentir dificuldades	92
Gráfico 7	– Motivos pelos quais os alunos dizem não sentir dificuldades	93
Gráfico 8	– Comparação dos resultados obtidos nos dois ciclos de intervenção	127

*“A educação não cria o homem,
mas ajuda o homem a criar-se a si próprio.”*

Maurice Debesse

Introdução

Num mundo cada vez mais global e em constante mudança, a educação das nossas crianças torna-se num desafio cada vez maior. Mais do que a transmissão de séculos de conhecimento acumulado, de uma cultura e valores a transmitir às novas gerações, a Educação é cada vez mais a formação do indivíduo para um futuro incerto. As transformações e a evolução a que diariamente assistimos à nossa volta tornam indispensável uma Educação que prepare as novas gerações para serem capazes de se adaptar e de resolver os problemas e desafios que o futuro lhes vai apresentar e que no presente são ainda impensáveis.

Nessa perspetiva de mundo global, com uma cada vez maior mobilidade de indivíduos, com cada vez mais contactos económicos e culturais, e até mesmo uma maior interdependência económica dos países, tornou-se evidente a necessidade do ensino precoce da língua que cada vez mais se torna universal – o Inglês. Tendo em conta estes dados, a União Europeia declarou o ano de 2001 o “Ano Europeu das Línguas”, no qual se realizaram inúmeras atividades visando a promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras e uma postura de maior abertura, tolerância e aceitação face a diferentes culturas. O ensino precoce do Inglês em particular tornou-se parte de uma política de ensino de línguas estrangeiras mais abrangente, com a criação de um Portefólio Linguístico Europeu, um documento que pretende servir como um guia para a aprendizagem de línguas estrangeiras e certificar a competência linguística em diferentes línguas. Podendo estas competências ser avaliadas de acordo com níveis definidos no Quadro Europeu Comum de Referência.

Em conformidade com as políticas europeias para a promoção do ensino de línguas estrangeiras, foi implementado em Portugal, desde 2005, um programa de Generalização da Aprendizagem da Língua Inglesa, integrado em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) nas escolas no 1º Ciclo. Este programa tem como princípio base o desenvolvimento da criança como um todo equilibrado, mas nem

sempre isso se verifica. Aliás, o que se verifica, nomeadamente no Ensino de Inglês, é uma ênfase na aquisição de mais conhecimentos, em vez do desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais e sociais das crianças, para que de facto, elas possam crescer como um todo pensante.

Foi desta premissa que surgiu este trabalho de investigação: “O que posso eu fazer, enquanto professora de Inglês, a leccionar nas AECs, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos como um todo?”

Rapidamente a minha atenção foi dirigida para as histórias, pois sendo elas um instrumento usado com muita frequência nas aulas de Inglês (incluindo nas minhas), bem como um meio por excelência para a transmissão de conhecimentos, culturas e valores, oferecem um manancial de situações que contribuem para o desenvolvimento da criança como um todo. Este facto é aliás consensual desde a antiguidade, pois o Ser Humano sempre usou as histórias para transmitir os conhecimentos que considera indispensáveis aos seus jovens. São aliás disso exemplos as epopeias gregas, que fazendo o elogio aos feitos mitológicos de um povo, tinham uma forte componente moralizante – a história de um herói de mito, como exemplo do que deve ou não ser e fazer o Ser Humano. Assim podemos dizer que o ato de contar histórias e a necessidade de as ouvir, é no fundo uma necessidade inerente ao desenvolvimento do Ser Humano.

Contudo, este potencial está, na minha opinião, subaproveitado, no que diz respeito ao ensino de Inglês. É certo que muito se tem escrito sobre as vantagens do uso de histórias nas aulas de Inglês como língua estrangeira, no entanto, na maior parte dos manuais disponíveis para o ensino precoce do Inglês, as histórias parecem ter um papel secundário, como mero reforço de conteúdos de aprendizagem, fonte de motivação e base para o desenvolvimentos de atividades linguísticas e artísticas.

Tudo isto levou ao desenvolvimento da seguinte questão de investigação: “Poderão as histórias ser usadas para o desenvolvimento de capacidades não só linguísticas, mas também cognitivas nas aulas de Inglês no 1º Ciclo?”

É esta a questão a que procuro responder com este trabalho, pretendendo provar que as histórias são um meio por excelência para alcançar isto mesmo e que os poucos recursos linguísticos disponíveis para as crianças nesta fase (no que diz respeito ao Inglês) não devem ser impedimento para desenvolver um trabalho mais profundo de modo a contribuir para o desenvolvimento total da criança.

Neste trabalho, e pelos constrangimentos temporais a uma dissertação de mestrado que inviabilizam um estudo mais alargado, decidi dar mais ênfase ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, pois a capacidade de pensar criticamente é algo que me parece faltar a muitos jovens portugueses, pelo que considero essencial estimular essa capacidade desde a infância. Penso também que eu posso fazer mais na minha prática profissional para o fomentar. Pretendo por isso propor uma forma eficaz de conseguir levar os meus alunos ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

É inegável, no entanto, que o desenvolvimento emocional e social é essencial ao Ser Humano. Como nos diz Aristóteles “*O Homem é um animal social*”, ou seja, o Homem tem a necessidade de integração numa sociedade. Essa necessidade é inerente à condição humana, sendo através do contacto com outros seres que o Ser Humano se desenvolve. Aliás, essa mesma ideia é evidenciada no trabalho do psicólogo soviético Vygotsky (1978) que diz ser através da interação social que o Homem pode atingir o seu potencial, ou seja, são desenvolvidas pelo contacto social com os pares e com os adultos as capacidades de cada um e é através desta interação que cada um pode ir para além do seu estado de desenvolvimento atual, alcançando o seu desenvolvimento possível; espaço que o autor intitulou de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). De igual modo, o desenvolvimento emocional do Ser Humano é essencial para o seu sucesso. Obra de diversos autores como Bettelheim (1976), Goleman (1996), Eades (2006) e Killick (2006) apontam para que quanto melhor for a capacidade de cada um de se conhecer a si próprio, percebendo os seus sentimentos e integrando as suas experiências de uma forma equilibrada, maior será a capacidade de compreender o Mundo à sua volta e os outros que o rodeiam e que com ele convivem.

Por isso, enquanto professora e formadora, não posso deixar de procurar novas formas para melhor conduzir os meus alunos ao seu desenvolvimento total equilibrado, sendo então para mim essencial o desenvolvimento de capacidades tanto cognitivas, como emocionais e sociais. É, aliás, também por esse motivo que decidi utilizar as histórias como base de trabalho, pois elas são experiências sociais, que podem servir exatamente para o desenvolvimento do todo. Embora este trabalho tenha como objetivo o desenvolvimento das capacidades cognitivas através do uso das histórias, assumindo uma postura de investigadora-professora, paralelamente terei que sustentar toda a teoria na sala de aula, recorrendo nas minhas aulas a histórias, materiais e estímulos que poderão levar a uma evolução e ao desenvolvimento cognitivo, mas também emocional

e social dos meus alunos, ainda que de forma mais indireta. Desta forma, creio ser possível sustentar as respostas à questão de partida.

Assim sendo, neste trabalho, faço numa primeira parte um pequeno balanço da minha experiência profissional até ao momento, seguido da análise do meu contexto profissional atual, que me levou a concluir que poderia, ou mesmo, deveria, fazer mais para desenvolver as capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos meus alunos.

Em seguida, reflito sobre o Ensino precoce do Inglês e sobre alguns estudos disponíveis relativamente ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, através do uso de histórias. Dando mais ênfase às primeiras, pela sua inegável importância e pelas limitações inerentes a uma dissertação de mestrado, faço também a análise das indicações do Ministério da Educação quanto ao uso de histórias e a forma como elas são abordadas em boa parte dos manuais escolares disponíveis, para o ensino de Inglês no 1º Ciclo.

Numa quinta fase do meu trabalho, procuro através da implementação de uma metodologia de investigação-ação, identificar a utilidade das histórias para o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse sentido, escolhi duas turmas de 3º ano, pois neste nível os alunos possuem já alguns conhecimentos de Inglês, bem como noções relacionadas com as características das histórias, do texto escrito e capacidades de análise. No entanto, no que diz respeito à capacidade de análise e de pensamento crítico, os alunos demonstram algumas dificuldades.

Por fim, em forma de conclusão, proponho-me analisar e apresentar os resultados obtidos na minha investigação, além de referir os constrangimentos e dificuldades encontrados na realização da mesma.

"If (the teacher) is indeed wise, he does not bid you enter the house of his wisdom, but rather leads you to the threshold of your own mind."

(Gibran 1991; 76)

1. Experiência Profissional

Tendo terminado o curso de Línguas e Literatura Modernas – Estudos Ingleses e Alemães, Ramo Educacional, em 21 de Junho de 2006, tive já oportunidade de acumular uma considerável experiência profissional. Na realidade posso dizer que já lecionei todos os níveis de ensino do Inglês e em contextos bastante díspares.

Já trabalhei com alunos provenientes de contextos socioeconómicos complicados, que iam para a escola sem tomar o pequeno-almoço e sem um pãozinho para o lanche. Contextos nos quais os alunos tinham pais presos ou a depender do rendimento mínimo, para alimentar uma quantidade considerável de filhos, sendo que muitas vezes os filhos tinham também como objetivo de vida viver do rendimento mínimo e não ter de trabalhar. Trabalhei com alunos carentes não só financeiramente, mas principalmente afetivamente, cujos pais não pareciam ter grande interesse pelos próprios filhos, não se preocupando sequer em lhes dar um banho diariamente nem enviá-lo para a escola todos os dias com roupa lavada. Lecionei em escolas em que maioria dos alunos estava ali porque era obrigada a frequentar aquele estabelecimento, sendo a taxa de absentismo muito elevada. Escolas cujo maior objetivo era que os alunos quisessem frequentá-la, para aprender um pouquinho que fosse. Desenvolvi o meu trabalho com alunos com os quais cada aula era uma batalha, na qual eu lutava para os motivar e para que eles conseguissem atingir as competências mínimas e eles, ao contrário, lutavam para fazer o mínimo de trabalho possível. Já tive de explicar a alunos o porquê de terem de estar calçados numa sala de aula, porque eles não estavam habituados a usar sapatos; bem como o porquê de não poderem estar com bonés na cabeça e a ouvir música.

Mas também já trabalhei com a situação oposta, com alunos que estavam habituados a ter tudo o que queriam e que quase encaravam os professores como seus empregados, pois os seus pais é que pagavam os salários ao corpo docente. Felizmente também já tive muitos alunos interessados e motivados para aprender ao máximo, porque isso lhes dava prazer e/ou porque tinham grandes ambições para as suas vidas,

considerando o Inglês, concretamente, uma mais valia. Trabalhei com alunos que me proporcionaram o grande prazer de ensinar e que queriam constantemente fazer atividades novas e diferentes, enfrentando cada desafio de forma empenhada.

Contudo, o mesmo não poderá ser dito do Ensino do Alemão, língua que só tive oportunidade de lecionar durante o estágio integrado no curso. Tal deve-se essencialmente ao facto de nos últimos anos a procura da Língua Alemã nas escolas portuguesas ter vindo a diminuir de forma abrupta. Cada vez mais os alunos escolhem a Língua Espanhola em detrimento do Alemão ou de outras línguas.

Tentei sempre manter uma boa relação com os meus alunos, tentando partilhar os meus conhecimentos da maneira que fosse mais apropriada, para que os alunos que estavam à minha frente pudessem adquirir as competências requeridas e sair mais ricos da sala de aula. Empenhei-me sempre colocá-los no centro da aprendizagem. Esforcei-me por ser na sala de aula aquilo a que Jeremy Harmer chamou “professor como facilitador do conhecimento”(2001: 56, 57), para além dos outros papéis inerentes à atividade docente com o objetivo de fazer progredir os meus alunos. Procurei aplicar nas minhas aulas os princípios que este autor refere na seguinte citação:

“The measure of a good lesson is the student activity taking place, not the performance of the teacher. (...) The physical manifestation of this is to be found in classrooms where learners are given tasks to work on, and where, in the process of performing these tasks (with the teacher’s help), real learning tasks take place. In these situations the teacher is no longer the giver of knowledge, the controller, and the authority, but rather a facilitator and a resource for the students to draw on.” (Harmer, 2001: 56, 57)

Todavia, muitas vezes tinha a nítida sensação de que para os meus alunos eu era mais a ditadora que não os deixava conversar. Felizmente sempre houve alunos para quem eu fui um pouco mais a professora que eles chamariam de “fixe”, que conseguia ensinar sem que as aulas fossem aborrecidas.

Tive assim, até agora, uma experiência profissional que posso considerar rica e diversificada, apesar de serem apenas os primeiros seis anos de uma carreira que espero que continue a trazer coisas novas, repleta de experiências onde possa crescer e aprender, ensinando às gerações futuras.

1.1. Docência do Inglês em diversos níveis de ensino

Durante o estágio tive pela primeira vez a experiência de trabalhar com as faixas etárias e níveis de ensino para os quais o meu curso se direccionava. Foi uma altura de grande aprendizagem e evolução profissional e pessoal. Contudo não tive turmas

próprias, tendo leccionado nas turmas das orientadoras: uma turma de 9º ano e duas de 11º de Inglês; uma de 11º e uma de 12º de Alemão. A turma de 11º de Alemão era também nossa na disciplina de Inglês. Felizmente as turmas eram muito boas a todos os níveis. Por isso, tínhamos uma grande liberdade para planear as aulas destinadas a estes alunos. Podíamos lecionar tanto aulas mais tradicionais como aulas com estratégias mais originais e criativas, pois sabíamos que era possível confiar que aqueles alunos iam trabalhar e aprender, quer a atividade fosse mais rígida e aborrecida, como exercícios de gramática, quer a atividade fosse mais descontraída e lúdica, como trabalhos de grupo ou jogos.

Foi a grande hipótese de, pela primeira vez, passar da teoria à prática. Depois de estudar as várias metodologias e abordagens ao ensino, pudemos finalmente experimentar como as aplicar e executar. Pudemos pela primeira vez não só desenvolver, no papel, como também aplicar um bloco de aulas no qual se procurava o desenvolvimento integrado dos alunos, explorando os quatro domínios (saber declarativo, saber fazer, saber ser e saber aprender) e exercitando o mais possível as quatro macro-capacidades (receptivas: ouvir e ler; e produtivas, falar e escrever). Se no papel isto parecia relativamente simples, na prática, era bastante mais complicado por todos os fatores externos que escapam ao controlo do professor e que condicionam o rendimento das aulas.

Contudo, este novo molde de estágio, sem turma própria, fez com que não tivesse grande oportunidade de lidar com as partes mais burocráticas do ensino. Tanto eu como as minhas fantásticas colegas de estágio, dávamos aulas à vez nas turmas, assistíamos a todas as aulas das orientadoras, fazíamos teste alternadamente e ajudávamos a corrigi-los. Assistimos também a algumas reuniões de avaliação, mas não tivemos a responsabilidade das notas dos alunos nem que escrever relatórios ou atas. Muito do trabalho, que agora sei fazer parte da rotina de um qualquer professor, acabou por recair nas orientadoras (pois passou a ser de exclusiva responsabilidade delas), sem que nós estagiárias tivéssemos a noção sequer da sua existência. Fica por isso a sensação de que aprendi muito, que pude confirmar a minha vocação para o ensino (como aliás as minhas notas de estágio o demonstram) e que tive uma ótima formação, com as minhas inspiradoras orientadoras, mas que ainda assim poderia ter aprendido muito mais, se tivesse tido a oportunidade de ter pelo menos uma turma própria.

No meu primeiro ano enquanto professora profissionalizada, trabalhei numa escola de línguas em Mirandela, na qual tive oportunidade de ter uma vasta experiência de ensino. Na própria escola de línguas, pude lecionar cursos de Inglês de todos os níveis, desde níveis de iniciação, tanto para crianças (desde os 4 anos) como para adultos, a cursos de níveis mais elevados, como preparação para os exames *de First Certificate in English* (FCE) e *International English Language Testing System* (IELTS), passando pelos níveis intermédios de aprendizagem de Inglês. Ao serviço da escola de línguas, tive também a oportunidade de pela primeira vez lecionar Inglês numa escola do 1º ciclo, sob o programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Foi também a minha primeira experiência com crianças mais jovens no ensino público, tendo lecionado nos 1º e 2º anos de escolaridade. As aulas no 1º ciclo eram contudo uma parte muito pequena da minha carga horária semanal. Lecionar Inglês nesta escola de línguas foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, pois tive de aprender a lidar com vários níveis muito díspares, adaptando a minha postura e linguagem constantemente, bem como selecionar e elaborar materiais para os diferentes níveis e faixas etárias. Por semana leccionava nove níveis diferentes, para além de dar algumas explicações a alunos da escola de línguas, sempre que eles tinham testes na escola pública e fazer algumas traduções para a escola. Foi um ano muito cansativo, mas que profissionalmente me proporcionou muito agrado e experiência.

Logo no ano seguinte comecei a trabalhar com grande regularidade nas AECs, assunto que irei explorar no próximo capítulo. Simultaneamente comecei a dar formação de Inglês, no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), em cursos de Educação e Formação (CEF) a jovens que procuravam obter equivalência ao 9º ano, assim como uma carteira profissional; e cursos modulares para adultos empregados e/ou desempregados que queriam melhorar o seu currículo, alguns dos quais a concluir o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos (RVCC) para obtenção de equivalência ao 12º ano. Esta experiência enquanto formadora, foi também bastante enriquecedora a nível profissional, pois pela primeira vez tive de lidar com jovens, que claramente estavam a frequentar um curso CEF porque a isso foram obrigados. Eram jovens que não tinham tido sucesso no sistema de ensino convencional, porque tinham muitas dificuldades e/ou porque simplesmente não tinham qualquer motivação para aprender. Com este curso pretendiam em 2 anos obter os requisitos mínimos para equivalência ao 9º ano e aprender uma profissão, não por acharem que

isso era importante, mas apenas porque estavam ainda em idade escolar e eram por isso obrigados a frequentar um curso. Foi uma adaptação complicada, pois estes jovens constantemente tentavam boicotar as aulas para não terem de fazer nada. Tive de aprender a lidar com jovens desmotivados e a lutar para que eles atingissem os requisitos mínimos. Numa situação destas a sensação que se tem é que qualquer coisa aprendida por estes alunos, em cada aula onde era possível manter a disciplina, sem necessidade de grandes repreensões ou até mesmo de ter fazer uma participação disciplinar de um aluno, representava uma vitória. Estes alunos sofriam do chamado “falhanço aprendido”, pois aquilo a que estavam habituados, pelo menos em contexto escolar, era a não ter sucesso e por isso nem sequer queriam esforçar-se por conseguir, para ser mais fácil lidar com o possível insucesso. Obviamente, como não se esforçavam minimamente, os resultados também não podiam ser muito encorajadores. Foi, por isso, uma luta no sentido de encorajar e motivar estes alunos, adaptando estratégias, sendo sensível às suas necessidades de aprendizagem, para conseguir que eles fossem minimamente bem sucedidos.

No que diz respeito à formação de adultos a situação era bem distinta, pois eram alunos auto-motivados. Eles estavam ali para aprender, porque achavam que a formação seria uma mais-valia. Eram contudo também alunos que tinham desistido de estudar há já alguns anos e por isso já não estavam habituados a estudar. Era preciso, assim, avançar devagar e treinar cada tema o mais possível dentro do curto espaço de tempo disponível para o curso, que tinha apenas a duração de 50 horas.

Nestes três casos (CEF, EFA e Formações Modulares) a abordagem comunicativa era essencial. Tanto uns como outros precisavam de um Inglês mais prático e funcional, que os ajudassem em situações de trabalho e de viagem e consequentemente o currículo do curso também deveria ser adaptado para esses fins. Assim sendo, a perspectiva de no final de cada aula ou bloco de aulas ser capaz de atingir um determinado objetivo comunicativo (como chegar a um restaurante e pedir uma refeição ou pedir e dar indicações) era mais útil e motivadora, pois os alunos percebiam porque estavam a aprender acerca de determinado tema e a trabalhar determinado tipo de estruturas.

A minha experiência seguinte com diferentes níveis de Inglês foi no ano letivo de 2009/2010, aquando da minha colocação na Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico de Matias Aires, no Cacém. Esta foi também uma experiência muito rica pessoal e profissionalmente, pois tive contacto com os níveis de ensino que não tinha ainda

leccionado e com alunos muito diferentes dos que tinha tido até então. A zona do Cacém é uma área muito complicada. Situada na linha de Sintra, acaba por ser uma zona dormitório, onde mora uma enorme comunidade de estrangeiros, maioritariamente provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). É uma zona onde há muita pobreza e muita delinquência e estes factos são refletidos na vida escolar. Uma grande parte dos alunos de cada turma, muitas vezes até a maioria, não era portuguesa. Muitos estavam em Portugal desde pequenos, mas muitos outros estavam cá há pouco tempo e muito longe de estarem adaptados. Apesar de provirem de PALOPs muitos deles não dominavam o Português, pois até virem para Portugal tinham só falado em Crioulo. Se para esses o Português era uma segunda língua, o Inglês, nem sequer fazia parte do currículo do seu país de origem. Apesar disso, um aluno com 12 ou 13 anos de idade era integrado numa turma normal de 7º ano, apesar do seu percurso escolar até então ter sido muito díspar do dos alunos que frequentavam o Ensino Português já há algum tempo. Isto levava em muitos casos a desmotivação e ao insucesso. Muitos alunos tinham sido, por isso, retidos várias vezes no seu percurso por não se terem ainda adaptado e acabavam por transitar de ano sem terem adquirido as competências mínimas para aquele ano letivo, pois, por lei, não poderiam mais ser reprovados naquele ano ou ciclo. Uma grande parte era depois encaminhada para percursos alternativos, CEFs ou Cursos profissionais, por não ter sucesso no ensino regular. Uma grande percentagem tinha problemas em seguir regras mínimas de comportamento, como, por exemplo, estar sentado corretamente, estar calçado, não estar de boné na sala ou desligar o telemóvel e o leitor de MP3 durante as aulas. Um número considerável de alunos tinham também problemas familiares, estando sozinhos ou com familiares em Portugal tendo os pais ficado no seu país de origem. Os pais de outros trabalhavam de sol a sol em vários empregos para sustentar as famílias e, por conseguinte, não tinham tempo para os filhos. A pobreza de muitas famílias e a falta de vigilância sobre os jovens, levava muitos à delinquência. Registavam-se entre eles numerosos cadastros por roubo e violência, situações que alastravam também para dentro da escola. A minha colocação nesta escola foi, aliás, fruto da agressão de uma aluna à professora que ocupou o lugar antes de mim e que, devido a esta ocorrência, desistiu do contrato. Muitas foram aliás as situações de ameaças à integridade dos professores e de alunos naquela Escola.

Eu lecionei 7º, 8º e 10º anos e um 8º ano de um percurso alternativo. Eram níveis que não tinha lecionado até então e tive, por isso, de me adaptar. Além disso tive de me ajustar à situação que era de facto muito diferente. Foi um desafio lecionar em condições como estas: tentando manter a disciplina, tentando motivar alunos tão desmotivados e tão sem ambições de vida, tentando ensinar a tantos alunos sem bases mínimas para o ano escolar em que se encontram. Foi um desafio do qual posso traçar um balanço positivo.

A minha mais recente experiência de ensino ao nível secundário foi durante este ano letivo, lecionando durante um mês no Externato Ribadouro a turmas de 11º e 12º anos. Esta foi uma experiência muito curta, pois pude apenas aceitar um contrato de um mês para a substituição de uma colega com baixa prolongada, visto que o prolongamento do contrato seria inoportuno de conciliar com o trabalho e investigação inerentes a um mestrado. Contudo, a experiência foi muito proveitosa pois tendo em conta que não só ensinei pela primeira vez a turmas de 12º ano, nas quais a língua inglesa é opcional, como lidei com alunos muito diferentes dos que tinha encontrado até então. Eram alunos que estavam num colégio porque precisavam de boas notas para realizar as suas ambições universitárias em cursos como Medicina. Eram também alunos com situações socioeconómica muito favoráveis, estando em muitos casos habituados a ter tudo o que queriam. Alguns tinham consequentemente, uma atitude de quem acha “Se o meu pai paga, os professores têm de me dar boas notas, ainda que eu não faça nada para isso”. Contudo, foram aulas nas quais os meus conhecimentos e domínio da língua foram de facto explorados, pois o nível de conhecimentos dos alunos permitia que a aula fosse dada a 100% em Inglês, usando vocabulário mais complexo e diversificado, podendo, além do mais, discutir assuntos relevantes da atualidade. Também a nível de estruturas e gramática foi mais desafiante, pois obrigou-me a ir rever regras gramaticais com as quais já não trabalhava desde o estágio ou mesmo desde o curso.

Em suma, considero que tenho uma experiência já bastante diversificada e significativa, apesar de apenas lecionar há cerca de 6 anos.

1.2. Docência de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico tem sido a experiência profissional mais regular no meu percurso profissional até aqui. Lecionei em escolas

muito diversas, em três concelhos distintos e com turmas dos quatro diferentes anos. Comecei, aliás, ainda antes de terminar o meu curso superior.

A minha primeira experiência foi no âmbito do projeto “Speak Easy”, enquanto ainda frequentava o 4º ano do curso universitário durante o qual pude lecionar o 4º ano do Ensino Básico. As aulas consistiam numa hora semanal de Inglês, cuja frequência era opcional por parte dos alunos. A sua natureza opcional incentivava a que apenas alunos interessados e motivados em aprender mais ficassem durante aquela hora extra na escola para assistir às aulas. Foi uma experiência muito interessante, pois tive de ser eu própria a escolher temas e materiais a trabalhar, tendo apenas como orientação sugestões de colegas que já tinham participado no projeto em anos anteriores. Na altura, o ensino precoce do Inglês em Portugal estava a dar os primeiros passos, não havendo ainda muita informação nem materiais de apoio.

Em 2006/2007, estive ao serviço da Royal School of Languages de Mirandela, entidade, à altura, responsável pela gestão do programa de AEC's no Concelho de Alfandega da Fé, no meu caso, na escola EB1/JI de Alfandega da Fé. Foi o meu primeiro contacto e experiência com crianças dos 1ºs e 2ºs anos de escolaridade. O horário era bastante reduzido, constituído apenas por 6 horas semanais, mas foi uma experiência muito frutífera de aprendizagem acerca do trabalho com crianças tão pequenas de uma forma sistemática.

No ano letivo de 2007/2008 comecei, como já referi, a trabalhar com maior regularidade no 1º Ciclo, primeiramente através de concurso aberto pela Câmara Municipal do Porto e depois pela Câmara Municipal de Matosinhos, lecionando Inglês em todos os níveis do 1º Ciclo no âmbito das AECs.

Nesse primeiro ano letivo comecei então a trabalhar em duas escolas do 1ºCiclo do concelho do Porto. As escolas eram muito diferentes entre si, estando uma inserida num bairro social e a outra numa zona socioeconómica mais favorável. Consequentemente, também os alunos e os seus comportamentos e atitudes até face à escola e aprendizagem eram muito diferente. Numa escola havia muitos problemas comportamentais, com muitos alunos a refletirem a falta de bases educacionais a nível familiar e a manifestarem atitudes agressivas a que estão habituados em casa, na sua vida escolar. Isto levava a que as atividades tivessem muitas vezes de ser interrompidas e frequentemente até as estratégias eram alteradas no momento com o fim de manter a disciplina. A natureza mais lúdica aconselhada para o ensino de Inglês no 1º Ciclo tinha

muitas vezes de ser alterada e substituída por tarefas alternativas, pois quando se iniciava uma tarefa mais divertida, muitos alunos esqueciam-se de que isso não significava que estavam no recreio e que o seu comportamento não podia ser o mesmo. Com o tempo e com o estabelecimento de rotinas, a situação foi melhorando, mas foi necessária muita paciência e adaptabilidade para que as aulas fossem proveitosas e motivadoras. Na outra, pelo contrário, quase não havia problemas comportamentais a “roubar” tempo de aula. Isto fez com que nesta segunda escola as aulas tivessem uma maior rentabilidade e fosse possível uma maior diversidade de atividades. Neste ano, por estar a trabalhar com a Câmara Municipal do Porto em parceria com a Faculdade de Letras, foi proporcionada também a oportunidade de ter sessões formativas conduzidas pela Dra. Maria Ellison Matos (agora coorientadora deste trabalho de mestrado), que nos deu importantes conselhos acerca de como trabalhar com crianças. Sem dúvida que isto tornou a experiência desse ano letivo extremamente útil, proveitosa e duradoura.

No ano seguinte, mudei para a Câmara Municipal de Matosinhos, essencialmente pela oferta de melhores condições de trabalho, nomeadamente um horário de trabalho mais preenchido e um contrato a termo certo. Infelizmente, cada vez mais as escolhas profissionais de um professor têm de ser feitas, não pela diversidade de experiências e pelos desafios apresentados, mas pelas condições contratuais e pela vantagem financeira... Com a exceção do ano em que estive colocada na Escola Secundária de Matias Aires, tem sido nesta Câmara Municipal que tenho acumulado uma maior experiência, sempre em escolas diferentes.

A experiência tem sido, logo, muito diversificada. Cada escola tem um contexto próprio, com os seus problemas peculiares e as vantagens inerentes. Os alunos provêm de diferentes contextos socioeconómicos e de diferentes situações familiares e, apesar de haver sempre alguns pontos de contacto com experiências anteriores, cada turma, de cada ano, em cada escola, tem a sua especificidade, pelas diferenças de fatores que a influenciam. Aliás, cada ano escolar exige uma abordagem muito própria.

O 1º ano, por exemplo, tem necessariamente como base a oralidade, pois os alunos não sabem ler ou escrever na própria língua materna. Muitos têm ainda problemas de motricidade fina, que implicam dificuldades em recortar ou segurar corretamente um lápis, desenhar sobre uma linha tracejada ou pintar sem sair das linhas, pois estão ainda a desenvolver a sua coordenação entre olhos e mãos. Por isso, a disciplina de Inglês deve também fomentar o desenvolvimento desta capacidades

básicas, que vão ser úteis aos alunos de forma transversal ao currículo. As palavras escritas em Inglês são recurso pouco comum e, quando usadas, devem funcionar como um símbolo com um significado e não como uma palavra a ser lida, para não interferir com a aprendizagem da língua materna, pois tal poderia ser contraproducente.

No 2º ano, as crianças já sabem ler e escrever, pelo menos em teoria. Contudo, estão ainda a aprender ou a sistematizar alguns casos de leitura. Por conseguinte, o ensino do Inglês, apesar de manter a sua essência oral, pode começar a incluir algumas palavras escritas e frases muito simples, mas numa vertente recetiva e não produtiva. Isto significa que os alunos podem ler e entender algumas palavras e ligá-las ao desenho do conceito correspondente, mas não deve ser exigida a capacidade de as escrever sem ajuda.

Na minha opinião, no 3º ano deve ser aplicada já alguma escrita, apesar da oralidade continuar a ser a prioridade. Para tal, eu começo todas as aulas com os alunos a numerarem e a escreverem a lição. Assim, são treinados em todas as aulas os números por extenso, os dias da semana, os meses do ano e os estados de tempo. Além disso, a escrita de algumas ações básicas como “*Listening*” ou “*Reading*”, aprendidas no início do ano e das estruturas a ser lecionadas são praticadas no sumário. Desta maneira, os alunos têm também a noção do que deverá ser feito nessa aula. Quando, por exemplo, aparece no final do sumário “*playing...*”, os alunos sabem que haverá um jogo no final da aula, desde que as tarefas anteriores sejam realizadas com sucesso. Por vezes, a escrita do sumário fica para o final da aula como forma de rever as estruturas aprendidas nessa sessão.

No 4º ano há uma maior liberdade para o desafio, com tarefas mais exigentes, recorrendo a uma maior e mais complexa produção oral e escrita, depois de uma também maior complexidade de textos a ser lidos e/ou ouvidos. Contudo, tudo isto depende da turma, pois em todos os casos os desafios apresentados têm de ser adequados ao nível dos alunos. Como diria Krashen (1995), o nível de “input” do professor (os estímulos proporcionados pelo professor) deve ser sempre ligeiramente superior ao nível de “intake” dos alunos (aquilo que eles apreendem do que foi visto ou ouvido), para proporcionar evolução, sem causar desmotivação. Assim, um bom 4º ano pode ser mais desafiado para valorizar a sua aprendizagem e aumentar a qualidade do seu “output”, ou seja, da sua produção.

Todavia, todos precisam de um ambiente onde possam desenvolver a sua confiança e autoestima e onde haja rotinas que proporcionem estabilidade e segurança.

Ensinar crianças foi inicialmente um desafio, pela natureza bastante diferente deste tipo de ensino comparativamente àquele para o qual o curso e estágios nos prepararam. Foi, por consequência, necessário algum estudo acerca da especificidade deste tipo de ensino e muita experiência para aprender a ensinar crianças da forma mais eficaz. Com o que estudei e com a experiência fui percebendo a importância do desenvolvimento total das crianças

No geral, posso dizer que trabalhar com esta faixa etária é para mim muito motivador e desafiante. Se, por um lado, é mais fácil lidar com crianças, pois são mais “moldáveis”, sendo, por isso, mais fácil motivá-las e levá-las a modificar comportamentos, por outro, também são mais sinceras e verdadeiras, pelo que quando não gostam de alguma coisa pronunciam-se diretamente. A minha experiência diz-me que quando uma criança não gosta de Inglês, normalmente isso advém do facto de ter tido uma má experiência no passado, de eventualmente ter tido uma relação mais complicada com a professora anterior ou porque tem dificuldades de aprendizagem transversais às diferentes disciplinas. As crianças gostam das disciplinas/atividades nas quais sentem que são boas, para as quais sentem maior aptidão, e muito do gosto que a criança sente está relacionado com o laço afetivo estabelecido com a professora. Se uma criança gosta de mim, mais facilmente vai ter a abertura para aceitar os desafios que lhe proponho e mais facilmente será motivável para a realização de determinadas tarefas. Quando não gostam de uma professora, dificilmente vão gostar da disciplina e mais difícil vai ser motivá-la para trabalhar.

Felizmente a natureza mais lúdica que se pode (e deve) aplicar ao ensino do Inglês, principalmente nesta fase, facilita muito as coisas, sendo mais acessível motivar e fomentar a aprendizagem. Pelo carácter mais oral da disciplina, também problemas de aprendizagem de alguns alunos são mais facilmente contornáveis, sendo mais fácil o sucesso destes.

Com o tempo e a experiência, aprendi a importância da transversalidade de conteúdos no ensino do Inglês, com o reforço de matérias dadas pela professora titular de turma e com o recurso a atividades interdisciplinares como trabalhos de projeto que juntam os trabalhos manuais aos conteúdos aprendidos de uma forma diferente. Com este tipo de abordagem, o ensino do Inglês não é visto como uma tarefa estanque, que

acontece apenas na sala de aula, mas antes como algo natural, que faz parte de um conjunto de aprendizagens mais abrangente. Citando Susan Halliwell (1992):

“It is important for the children to see the new language they are learning as something normal and natural. It should not therefore be something set apart from the rest of learning. They should see it as something to use, not just something they manipulate in language classes.

(...) recent language acquisition theory stresses that one very powerful way we “get hold” of a language is by receiving and producing real messages. So, learning other things in English will help children to learn English. In the process, they will be handling real meaning rather than just words and structures for their own sake.

(...) Both teachers and learners benefit from bringing existing skills and understanding to bear on new areas and from encountering familiar ways of working when meeting an unfamiliar focus of teaching or learning.” (Halliwell, 1992: 130, 131)

Esta abordagem, conhecida como “*Content Language Integrated Learning*” (CLIL), embora nem sempre seja possível, pela existência de um livro e consequentemente de uma planificação específica para o ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve ser, na minha opinião, usada sempre que seja relevante.

Brewster e Ellis referem como o uso desta abordagem pode ser positiva, isto porque são usados tópicos que tiram proveito das experiências dos alunos.

“They draw upon pupils’ everyday experience, thus allowing for links to be made between home and school and encouraging pupils to bring general or school knowledge to language work.

If they are based on children’s interest, they are motivating and engaging. They meet the children’s educational needs by reinforcing concepts, content and learning skills which are useful in other curriculum areas. They offer possibilities for the exploration of both facts and imagination and creativity.

Creating cross curricular links for language learning has the potential of creating a learning environment which caters more clearly for pupil’s wider educational needs and interests.” (Brewster and Ellis, 2002: 129)

Aprendi, também, que pela carga semanal bastante reduzida das aulas de Inglês, não interessa ensinar muitos conteúdos, pois facilmente os alunos vão esquecer, mas importa sobretudo trabalhar as bases para uma aprendizagem sólida e sistemática. Ou seja, não interessa tentar ensinar um vasto número de palavras ou estruturas, pois apenas algumas ficarão retidas nas memórias dos alunos. Todos os temas abordados no 1º Ciclo, vão aliás ser repetidos logo no 5º e 6º anos, embora se espere que sejam abordados numa perspectiva de revisão e expansão, não como introdução. Na sua obra “*The Primary English Teacher’s Guide*”, Brewster e Ellis (2002: 10) chamam a atenção para o facto de o ensino precoce de uma língua estrangeira ser apenas justificável se o que for ensinado servir de plataforma, ainda que modesta, para o ensino que se segue. Importante será, por isso, desenvolver uma consciência e sensibilidade linguísticas, uma noção da estrutura da língua Inglesa, da sua fonética e do seu ritmo próprio, bem como um espírito de abertura e solidariedade face às diferenças culturais e

à própria aprendizagem. Mas mais importante do que isso, será desenvolver as capacidades cognitivas para a aquisição de conhecimento, desenvolvendo também a consciência metacognitiva, que os alunos estabeleçam hábitos de aprendizagem para tirarem o máximo proveito das aulas que têm a fim de que haja o desenvolvimento de interpretação de mensagens e o uso criativo da língua tendo em vista recombina-ativamente e construir significados. Brewster e Ellis (2002) abordam isso mesmo:

“Developing “learning awareness” is essentially a way of helping pupils to understand why and how they are learning another language. The ideal result is that become more aware of issues such as information about the kind of materials they will use, the strategies which are likely to help them build up their confidence.” (Brewster and Ellis, 1992: 7)

Susan Halliwell (1992) alerta-nos para a importância de incentivar os nossos aprendentes a desenvolver e a usar as capacidades que já têm e que lhes permitiram aprender a língua materna relativamente à aprendizagem de uma língua estrangeira.

“... their message-interpreting skill is part of the way they learn new words, concepts and expressions in their mother tongue as their language expands to meet the new challenges of school. (...)

We want to support and develop this skill. We can do this by making sure we make full use of gesture, intonation, demonstration, actions and facial expressions to convey meaning parallel to what we are saying. (...) At the same time we must also try not to undermine children’s willingness to use the skill.” (Halliwell, 1992: 4)

A autora chama também a atenção para a diferença necessária entre o ensino do Inglês no nível primário em comparação com o do nível secundário:

“Most syllabuses or language programmes identify two sorts of goals. These can very roughly be described as the “content goals” and the “attitude goals”. The main difference between primary school and secondary school language work is the balance between these two kinds of goals. (...)

Primary language work, in contrast, can give emphasis to the attitude goals. It should not lose sight of the content goals but should at the same time give clear priority to promoting the attitudes and responses mentioned above, i.e. confidence, willingness to “have a go”, risk taking. At primary school we have more freedom to do this because most of us are not yet too tightly constrained by content focus of the public examinations system.” (Halliwell, 1992: 10, 11)

Apesar de muita informação ser esquecida de um ano para outro, quanto mais as matérias forem trabalhadas de formas diferentes, usando de forma integrada as quatro macro-capacidades dos alunos e apelando aos diferentes tipos de inteligência, tanto mais serão as hipóteses de as matérias serem aprendidas. Aquilo que as crianças lembram, que é, de facto, aprendido é muitas vezes surpreendente. Há pormenores que são mencionados de passagem numa aula, mas que, por terem sido ditas de uma forma engraçada, ou porque simplesmente tiveram ressonância na experiência pessoal dessa criança, vão ser lembradas, enquanto outras informações, quiçá mais importantes na perspectiva do professor, são completamente esquecidas.

As crianças estão pouco importadas com o futuro e aquilo que vai ser relevante para o dia de amanhã. Vivem muito mais o presente, o futuro é apenas algo que os adultos dizem que é importante. Logo, é importante cativá-las para aprender, porque é engraçado, porque é divertido. Não adianta nada dizer que o Inglês é importante para o futuro se este não se mostrar relevante para o seu presente. Daí a importância do desenvolvimento de competências heurísticas, ou seja, fomentar a capacidade de usar os seus próprios recursos para resolver problemas do processo de ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento da meta-cognição, através de um progressivo autoconhecimento acerca da forma como melhor aprende, e de uma progressiva autonomia.

É o “*knowing about knowing*” referido por Brown e citado por Brewster and Ellis (2002: 53) que, por sua vez, citavam Nisbet and Schucksmith (1986:30). É este autoconhecimento acerca “do que aprendo e como aprendo” que pode fazer com que os alunos se tornem mais autónomos. No fundo, isto servirá para se tornar num aprendente pró-ativo que controla a sua própria aprendizagem, pois possui os meios para aprender sozinho e os meios para procurar ajuda que lhe facilitem a superação de eventuais dificuldade que surjam ao trabalhar só. É isso que tenho procurado fazer na minha prática pedagógica.

1.3. O papel das histórias na minha prática profissional

Comecei a usar histórias desde muito cedo na minha prática profissional. Primeiro, porque estas faziam parte integrante dos manuais adoptados, segundo, pela necessidade que senti em obter mais informação sobre o ensino precoce do Inglês. Fui, então, usufruindo das palavras de investigadores na área, nomeadamente, Sandie Mourão e Carol Read, que forneceram importantes informações acerca da relevância do uso de histórias e das formas como podem ser trabalhadas e sobre as quais falarei no capítulo do enquadramento teórico.

Rapidamente percebi o valor do uso deste método e preferencialmente daquelas histórias cujo conteúdo era um pouco mais complexo, uma vez que me permitiam fazer com que os alunos progredissem mais, melhor e mais rapidamente.

Assim, comecei a usar histórias de autores como Eric Carle, como “*Brown Bear, Brown Bear*” e “*The very hungry caterpillar*”, isto porque apesar da sua simplicidade, permitiam a sistematização do vocabulário como as cores (no caso do primeiro livro),

os dias da semana e alguns alimentos (no caso do segundo). Permitiam, também, a introdução de mais vocabulário e o contacto com a linguagem real, pois estes foram livros escritos para crianças nativas e não a pensar no ensino do Inglês enquanto língua estrangeira, sendo por isso os chamados “realbooks”, livros autênticos usados na sua versão original e não livros adaptados para crianças não nativas.

Devo confessar que inicialmente temia o uso destas histórias, pois são muitíssimo simples. São, aliás, histórias usadas no ensino pré-primário nas suas versões traduzidas. Daí alguns alunos concluírem até já conhecer a história. Contudo, as crianças gostam sempre destas narrativas, talvez por sentirem que estão a aprender de uma forma mais divertida.

Também as atividades realizadas na sequência destas leituras recreativas, por exemplo, de atividades de pintura, de elaboração de livros que podem levar para casa recontando a história, ou até mesmo versões alternativas das histórias, parecem fazer muito sucesso com as turmas com que trabalhei até hoje.

Trabalhei também histórias clássicas como “*Goldilocks and the three bears*” e “*Jack and the beanstalk*”, nas suas versões de animação “flash”, disponíveis no sítio de internet do British Council. Pela utilização do vídeo para acompanhar o texto das histórias, estas mostraram ser muito apelativas e de fácil compreensão. Puderam, pela sua maior complexidade, ser usadas de forma um pouco diferente, permitindo a introdução de novo vocabulário e de novas estruturas.

No ano lectivo de 2008/2009, trabalhei também a história “*Alice in Wonderland*” com as turmas de uma escola, pois estes alunos iriam ver a versão musical representada ao vivo. Pela complexidade desta trama, em particular pelo vasto elenco de personagens e diversidade de ação, não foi possível utilizar a história na sua totalidade, no entanto, optei por trabalhar uma cena da versão “Disney” da história, a cena da festa chá do Chapeleiro Maluco e da Lebre de Março. Este excerto revelou-se muito motivador para a aprendizagem de vocabulário relacionado com o tradicional chá inglês. Também a rima utilizada pelo filme da Disney, uma versão da tradicional “*Twinkle, twinkle little star*”, demonstrou ser uma excelente ferramenta de trabalho permitindo uma boa exploração tanto da versão original, como da versão do filme, com o intuito de desenvolver a entoação e a pronúncia, assim como a exploração de alguns elementos culturais. Nas turmas de 3.º e 4.º anos utilizei também a conhecida personagem “Humpty Dumpty”, estrela de uma tradicional “nursery rhyme” e que surge apenas no

segundo livro de aventuras da “Alice”, *“Alice do outro lado do espelho”*. Utilizei a rima que conta a infeliz história de “Humpty Dumpty” para exploração de vocabulário, entoação e rima da língua.

Ao longo do meu percurso, foi-se tornando claro para mim, que a utilização das histórias apenas para a diversificação de atividades realizadas no âmbito de sala de aula, para um contacto diferente, mais autêntico com a língua inglesa e para exploração ou sistematização de vocabulário era redutor, principalmente com turmas de 3.º e 4.º anos. Lentamente foi-se tornando evidente a necessidade de não me debruçar apenas sobre o desenvolvimento linguístico dos meus alunos incluindo a elaboração de pequenos projetos artísticos e transversais ao currículo, mas também, o desenvolvimento das capacidades dos meus alunos de uma forma mais completa, um desenvolvimento total do aluno enquanto ser pensante.

Daí resultou a vontade de procurar formas de, em Inglês, os levar a pensar mais e mais profundamente sobre as histórias, para delas retirarem não apenas lições de Inglês, mas também, lições de vida, isto é, aprenderem não apenas a dizer mais coisas em Inglês, mas também a pensarem, a refletirem mais sobre tudo nas suas vidas.

2. Contexto Profissional atual

Atualmente encontro-me a leccionar Inglês no âmbito do Programa de Generalização do Ensino da Língua Inglesa, inserido no projeto de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que desde 2005 tem sido implementado pelo Ministério da Educação no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este projeto atribuiu a tutela das AECs às Autarquias, que são responsáveis pela contratação de técnicos para o desenvolvimento destas atividades, bem como pela criação de condições logísticas e materiais necessárias ao seu desenvolvimento nas diferentes Escolas do 1º Ciclo dos Agrupamentos de Escolas de cada Autarquia, havendo para isso um financiamento por parte do Ministério da Educação

No meu caso específico, estou a lecionar na E.B.1 / J. I. de Sendim, escola pertencente ao Agrupamento de Escolas Irmãos Passos, na Freguesia de Guifões, Concelho de Matosinhos. Assim sendo, sou, neste momento, uma técnica de ensino de Inglês, com um horário atribuído de 12 horas, exercendo funções na escola acima mencionada e contratada pela Câmara Municipal de Matosinhos.

Leciono presentemente cinco turmas: duas de 1º ano, uma de 2º ano e duas de 3º ano; sendo que a grande maioria dos anos já teve contacto anterior com a Língua Inglesa, pois mesmo uma boa parte dos alunos do 1º ano já teve Inglês nos seus infantários ou ATLS.

A atitude da generalidade dos alunos face à aprendizagem da Língua Inglesa pode ser considerada bastante positiva, apesar de alguns alunos se terem mostrado algo reticentes inicialmente, pois nem todos tiveram experiências positivas com a aprendizagem desta língua no passado. Contudo, quase todos os alunos destas cinco turmas, frequentam atualmente a Atividade de Ensino de Inglês.

Esta não é, no entanto, a primeira vez que leciono neste agrupamento, tendo já no ano lectivo 2008/2009 aqui dado aulas. Porém, nessa altura lecionei em outras duas escolas (E.B.1/JI da Lomba e E.B.1 de Passos Manuel), das quatro do 1º Ciclo que compõem este agrupamento. As realidades dos alunos entre estas escolas é bastante diferente, sendo que a escola onde agora me encontro é a que tem mais alunos provenientes de meios socioeconómicos mais estáveis.

Neste agrupamento, é notória uma valorização das AECs, tanto ao nível da disponibilidade das colegas titulares de turma em coordenar e colaborar nas atividades realizadas com os alunos, como também a nível das coordenações de escola e agrupamento. De tal é exemplo o facto de haver várias reuniões de coordenação entre as colegas de Inglês do 1º Ciclo e a coordenadora do Departamento de Línguas na sede do Agrupamento, visando não só uma certa homogeneidade ao nível dos temas trabalhados pelas diferentes professoras, tendo-se, por isso, procedido à escolha de um manual de Inglês para o 1º ciclo, comum às quatro escolas, como também a realização de uma análise crítica ao trabalho efetuado, perspetivando o que pode ser melhorado. Esta troca de experiências e de sugestões entre colegas e este interesse em conhecer as diferentes realidades escolares e alunos é algo que considero muito importante para a melhoria da qualidade do ensino precoce da Língua Inglesa.

2.1. Caraterização do meio envolvente

A Escola EB1/JI de Sendim pertence ao Agrupamento de Escolas Irmãos Passos, localizado no Concelho de Matosinhos, Freguesia de Guifões. Esta escola conta com sete turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico e com duas turmas do ensino pré-escolar, tendo mais de uma centena de alunos.

O estabelecimento em si, originalmente, fez parte do *Plano dos Centenários* e foi amplamente requalificado durante o ano lectivo 1999/2000. No entanto, atualmente, está subdimensionado para a quantidade de alunos que o frequentam, sendo por isso necessário recorrer a três monoblocos pré-fabricados, por forma a albergar a totalidade das turmas

O meio em que está inserida esta Escola é deveras heterogéneo, uma vez que em seu redor podemos encontrar um vasto leque de realidades sociais e económicas, e que, obviamente, se refletem na comunidade escolar. Por si só, a Freguesia de Guifões, alberga no seu curto espaço geográfico um misto de urbano e de rural. Podemos dizer que aqui os opostos convivem em harmonia. Paredes meias com o perímetro escolar encontramos dois dos bairros sociais, campos agrícolas, o cemitério de Sendim, as oficinas municipais, complexos habitacionais e alguns serviços de proximidade.

É de realçar a existência dos dois bairros sociais nas imediações da escola, pois desses bairros provêm bastantes alunos. Estes têm claramente mais dificuldades socioeconómicas, sendo tal notório não só pela falta de alguns materiais como lápis de cor ou borrachas, como ainda pela falta de lanches nutricionalmente aconselháveis a crianças em crescimento ou até mesmo pela falta de qualidade da higiene apresentada por estas crianças. Infelizmente, muitas vezes associada a esta fraca situação socioeconómica, está também uma fraca situação familiar, sendo nestes casos comum a ausência de uma das figuras paternas ou a existência de vários irmãos de vários relacionamentos dos pais. Estas situações, muitas vezes, refletem-se em carências afetivas ou numa certa revolta visível nos alunos. No entanto, a maior parte deles provém das classes média e média-alta, que lhes permite uma maior estabilidade e a vivência de outras experiências também a nível cultural. Isto é realçado pelo facto de, apesar de a Escola oferecer Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC: Ensino do Inglês, Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva e Expressão Plástica), frequentadas pela quase totalidade dos alunos, vários discentes frequentarem outras atividades extra escolares, nomeadamente de carácter desportivo e cultural, como sendo a aprendizagem de instrumentos musicais.

A Escola EB1/JI de Sendim, não só acolhe crianças provenientes do seu meio geográfico, mas também de outros pontos de Matosinhos ou mesmo das cidades vizinhas. Nestes casos, existem parentes, na grande maioria, avós, que habitam nas imediações escolares e que dão apoio familiar aos seus filhos e netos.

2.2. Caraterização das Turmas

As cinco turmas da E.B.1/JI de Sendim nas quais lecciono, são o reflexo da heterogeneidade do meio envolvente da escola. Em todas as turmas há alguns alunos provenientes de ambientes socioeconómicos e/ou familiares desfavoráveis, assim como alunos de classes média e média-alta e/ou de famílias estruturadas e nas quais é visível o interesse e envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos.

No âmbito desta investigação, decidi centrar-me nas duas turmas de 3º ano, pois, como já antes referi, são turmas nas quais os alunos já ouviram e leram algumas histórias, tanto na língua materna, como na língua inglesa (no 1º e 2º anos), pelo que possuem já alguns conhecimentos da língua inglesa, bem como das características dos textos narrativos, como por exemplo, a presença de um narrador que relata uma ação, com uma sequência cronológica (primeiro acontece isto e depois aquilo), que se desenrola em determinado tempo e espaço, vivida por um conjunto de personagens, algumas principais e outras secundárias. Têm também a noção de que a história é contada no passado, é algo que já aconteceu, embora não dominem ainda os tempos verbais.

No entanto, desde o início do ano detetei algumas lacunas inesperadas, no que diz respeito, essencialmente, às suas capacidades cognitivas, que me levaram à definição do problema que este trabalho visa minorar. Os alunos demonstraram dificuldades em executar tarefas que requerem o uso de capacidades cognitivas, a saber: prever significados, criando hipóteses a partir do contexto; classificar e organizar palavras em grupos ou classes, analisar criticamente e sugerir alternativas, fazendo uso da sua criatividade.

De uma forma geral, e recorrendo à observação espontânea (Sousa 2005: 113) dos alunos, posso, todavia, dizer que as turmas são relativamente boas e demonstram grande vontade de aprender.

2.2.1. Caraterização de Turma – 3.ºA

A turma do 3.ºA conta com 20 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. As idades dos alunos do 3.ºA estão compreendidas entre os 7 e 8 anos de

idade, estando a média da turma em 7,8. A sua totalidade está matriculada e frequenta as AECs, programa no qual se insere o Ensino do Inglês.

Estes alunos formam um grupo que se conhece bem. Na sua maioria, ou quase totalidade, têm-se acompanhado no percurso escolar desde o ensino pré-escolar.

De um ponto de vista comportamental, podemos dizer que a turma demonstra boas atitudes para com o processo educativo e está familiarizada com as regras básicas da sala de aula, contudo, por vezes, podem ocorrer situações isoladas de conversas ou outras brincadeiras que são rapidamente e facilmente controláveis.

Perante a disciplina de Ensino do Inglês, é uma turma bastante participativa, com bons indicadores de conhecimento, todavia, demonstram alguma insegurança perante algumas questões, sendo notório o receio de errar.

Facto importante de realçar é o de a turma contar com um aluno com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) que, segundo relatórios clínicos, apresenta atraso de desenvolvimento associado a ligeiras características do espectro Autista (possível síndrome de Asperger). Esta criança tem um temperamento difícil, sendo propenso a birras, o que por vezes pode condicionar o normal funcionamento da aula. É necessário um acompanhamento mais próximo para que consiga realizar as tarefas propostas com o sucesso expectável para o tipo de dificuldades que a criança apresenta.

Em termos socioeconómicos, a turma é um pouco o espelho da escola em que está inserida. A turma conta com alunos provenientes de famílias carenciadas, bem como de famílias de classe média.

2.2.2. Caraterização de Turma – 3.ºB

A turma do 3.ºB conta com 23 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As idades dos alunos do 3.ºB estão compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, estando a média da turma em 7,5. A totalidade destes alunos está matriculada e frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular, programa no qual se insere o Ensino do Inglês, contudo, um aluno não frequenta apenas esta disciplina.

Este grupo de alunos conhece-se bem. Na sua maioria, ou quase totalidade, têm-se acompanhado no percurso escolar desde o ensino pré-escolar. De um ponto de vista comportamental, podemos dizer que a turma apresenta dificuldades perante a interiorização e implementação de algumas regras básicas do funcionamento da sala de

aula, no entanto, são eficazes no processo de ensino, aprendem, participam ativamente demonstrando interesse, contando mesmo com alguns alunos exceccionalmente bons.

Perante a disciplina de Ensino do Inglês, demonstra no geral uma atitude muito positiva, tendo bastante sucesso no seu processo de aprendizagem. Demonstra confiança nos seus conhecimentos e uma enorme curiosidade e vontade de aprender.

Na sua tabela de alunos, a turma conta com uma situação de um aluno que está diagnosticado clinicamente com défice de atenção e dislexia, estando este abrangido pelo estatuto de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Contudo, existem outros três X que não estão referenciados como N.E.E., mas que se apresentam medicados perante um possível quadro clínico de perturbação de hiperatividade com défice de atenção. Num destes últimos casos, o aluno em causa, apresenta ainda graves problemas relacionais, uma vez que a sua socialização com os pares é difícil, por vezes conflituosa, o que o leva, frequentemente, a ser ostracizado pela restante turma.

Em termos socioeconómicos, a turma é um pouco o espelho da escola em que está inserida. A turma conta com alunos provenientes de famílias carenciadas, bem como de famílias de classe média, no entanto há dois alunos que provêm de estratos sociais mais elevados.

2.3. As turmas de 3ºano e o uso das histórias

Desde o início do ano tornou-se evidente que, apesar de os alunos estarem habituados a trabalhar histórias, tanto na Língua Materna como na Língua Inglesa, não estavam habituados a refletir sobre elas, de uma forma mais profunda, que fosse para além do nível da compreensão e da análise simples do texto.

Visando ter uma ideia mais clara do que era feito com as histórias, para assim traçar um contexto mais claro da situação das minhas turmas, inquiri junto das colegas do 1ºCiclo, bem como junto da Professora Bibliotecária (que reparte o seu tempo entre as escolas do Agrupamento), acerca das atividades que geralmente realizavam com os alunos, no âmbito do trabalho com textos narrativos. Tendo em conta que pretendia apenas contextualizar mais claramente o que as crianças já faziam e iam fazer durante o ano letivo, no que diz respeito ao trabalho com contos na língua materna, delineeí algumas perguntas para as colocar às colegas, mas optei por não fazer uma entrevista formal. Esta opção surge do facto que não pretendo aqui de alguma forma julgar ou criticar o trabalho das minhas colegas, pelo que não as quis melindrar expondo o seu

trabalho numa dissertação de mestrado, numa altura em que as colegas já se sentem constantemente avaliadas e julgadas pelo sistema de ensino português. Assim, optei por uma situação mais informal, na qual perguntei às colegas acerca das diferentes fases ou níveis de exploração de uma obra literária e acerca das atividades desenvolvidas com os alunos. As colegas tiveram também a amabilidade de me facultar as fichas de trabalho que elaboraram, com base nas diretivas do Plano Nacional de Leitura, para trabalhar com os alunos na sala de aula, para que as pudesse analisar.

Baseada nos relatos das colegas, pude confirmar algumas expectativas e chegar a algumas conclusões, que tratarei com mais pormenor posteriormente neste trabalho. No entanto, e observando guias e fichas de leitura que me foram facultadas pelas colegas, pude confirmar que é dada maior ênfase à compreensão das histórias, ou seja, ao desenvolvimento da literacia, ao saber ler e ao saber interpretar o que é lido, assumindo o desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais e sociais um papel secundário.

No que diz respeito à Língua Inglesa, apesar da recetividade dos alunos face à aprendizagem da língua inglesa, foi desde logo claro que havia algumas lacunas, não expectáveis no 3º ano, havendo uma grande quantidade de alunos que demonstrou uma baixa autoestima e um certo medo de correr riscos e errar, pedindo a tradução de cada palavra num texto ou exercício. Sendo a disponibilidade para correr riscos e a capacidade de aceitar a tentativa e o erro como algo normal no processo de aprendizagem, pareceu-me essencial motivar os meus alunos para correr riscos, para tentar inferir significados e usar a linguagem aprendida. O maior exemplo desta dificuldade dos alunos em inferir significados e em ir para além da história, surgiu exatamente quando trabalhei a primeira história. Sendo uma história do manual de Inglês, era extremamente simples, com uma estrutura de banda desenhada episódica e com apenas algumas palavras novas em cada episódio.

No entanto, pelo contexto seria expectável que os alunos não demorassem muito a perceber o que acontecia e o que era dito pelas personagens. Uma vez que tinham as ilustrações, os alunos conseguiam perceber no geral o que acontecia na intriga, mas demonstravam mais dificuldade em tentar perceber o vocabulário. Vários tiveram a reação imediata de dizer que não percebiam nada, ainda que tivessem percebido, nem que fosse pelas imagens, o que tinha acontecido. Obviamente, ao trabalhar a história ficou notório que, apesar de alguns demonstrarem dificuldades, não arriscando

responder ou dizendo algo que, face ao contexto, era algo descabido, a maior parte dos alunos conseguiu com êxito demonstrar a sua compreensão. Mas, quando tentei analisar um pouco mais a história, indo para além das recomendações do livro do professor, e tentando levar os alunos a pensarem criticamente sobre a história e o que poderia acontecer no episódio seguinte, as respostas foram um pouco decepcionantes. Ou seja, apesar de demonstrarem razoáveis capacidades de compreensão da história, ao fazer perguntas mais complexas, na medida do possível, acerca de uma história tão simples, os alunos demonstraram mais dificuldades em responder, ainda que na sua língua materna. Pedi aos alunos, face à sua parca capacidade de se expressarem na língua Inglesa, para desenharem a continuação da história, em casa, durante o fim de semana, por terem mais tempo para refletir sobre o que poderiam fazer.

Todavia, o trabalho apresentado por uma parte considerável dos alunos, reduziu-se à reprodução do que de facto acontecia no episódio seguinte da história e que eles tinham espreitado no livro. A curiosidade é algo inerente às crianças e, por isso, não fiquei admirada com o facto de irem ver o que acontecia de seguida, mas face aos meus apelos para pensarem sobre o assunto e usarem a sua imaginação, a falta de criatividade dos resultados apresentados pela maioria dos alunos demonstrou que talvez a questão fosse para além da preguiça de pensar e fazer algo mais refletido. Sendo o pensamento criativo, fundamental para a capacidade de resolução de problemas e para a capacidade cognitiva no geral, esta aparente falta de vontade em pensar criativamente pareceu-me grave. Esta questão ficou ainda mais clara quando, ao analisar um outro episódio da história, perguntei aos alunos, em Inglês, o porquê de uma das personagens ter tomado uma determinada atitude. Alguns alunos demonstraram as suas capacidades cognitivas arriscando hipóteses perfeitamente válidas e coerentes.

No entanto, um aluno perguntou como é que eu sabia o porquê de a personagem ter agido como agiu. Sendo este um aluno que tinha demonstrado boas capacidades de aprendizagem em termos linguísticos, esta pergunta veio reafirmar a ideia de que os meus alunos do 3º ano, apesar de já estarem habituados a trabalhar histórias tanto na língua materna, como na Língua Inglesa, não estavam habituados a pensar, na verdadeira aceção da palavra. Esta análise preliminar do trabalho que os meus alunos eram capazes de desenvolver usando as histórias do manual levou-me, portanto, a concluir que, apesar da simplicidade das histórias, fruto de uma maior ênfase na aquisição de linguagem, do que no desenvolvimento de capacidades mais gerais, eles

eram capazes apenas de ficar num nível de compreensão mais simples, revelando dificuldades, ou até mesmo, incapacidade de pensar lógica, crítica e criativamente sobre a história. Este facto levou à definição da minha questão de investigação: “Poderão as histórias ser usadas para o desenvolvimento de capacidades não só linguísticas, mas também cognitivas nas aulas de Inglês no 1º Ciclo?”

“The purpose of literature, like the purpose of education, should be to help us find meaning in our lives...”

Robert Fisher

3. Enquadramento teórico

Neste capítulo procuro fundamentar a validade da minha escolha das histórias como ferramenta deste estudo, fazendo uma breve análise da importância do ensino precoce de Inglês e das potencialidades das histórias neste nível de ensino.

De seguida procuro explorar a importância do desenvolvimento das capacidades cognitivas desde a infância, recorrendo a estudos de alguns investigadores na área, procurando também reforçar a validade do uso das histórias neste processo de desenvolvimento da criança.

Por fim, e apesar de não ser este o enfoque do meu trabalho, exploro um pouco a importância do desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais. Faço-o porque considero essencial o desenvolvimento destas capacidades para a evolução da criança como um todo, dado que estas contribuem também para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Além do mais, julgo que as histórias são essenciais para o desenvolvimento destas capacidades. Contudo, pelo pouco tempo disponível para a elaboração de uma dissertação de mestrado, com respetiva experimentação e desenvolvimento de uma ação específica junto dos alunos, seria impossível dar igual ênfase ao desenvolvimento destes três tipos de capacidades na prática. Deste modo, limito-me a “levantar o véu” sobre as potencialidades das histórias nesta área e sobre a importância do desenvolvimento destas capacidades, ficando o desafio para um futuro estudo que se debruce mais especificamente sobre as capacidades emocionais e sociais.

3.1. O Ensino precoce de Inglês e as histórias

Nesta sociedade cada vez mais global, onde as distâncias se estreitam pelo uso das novas tecnologias, a Língua Inglesa ganhou um estatuto de “língua universal”, ou seja, a língua que parece ser considerada a mais importante a aprender como segunda língua (L2), para que seja possível comunicar com qualquer pessoa em qualquer parte do Mundo. Brewster e Ellis refletem sobre o assunto dizendo:

“First, if English truly has the role of a global language, governments are keen to encourage their citizens to have English language competence for their country’s economic benefit. (...) Pressure to introduce early English learning has often come from parents who strongly believe that having English as a tool will benefit their children greatly by giving them more opportunities to gain economic, cultural and educational advantages. Until recently, however, English language learning in many countries did not begin until secondary school. This brings us to the next trend, the lowering of the age at which children learn a foreign language.” (Brewster e Ellis, 2002:1)

Esta citação demonstra-nos também que, cada vez mais, é comumente reconhecido que quanto mais cedo se começar a aprender uma língua estrangeira, maior será a proficiência linguística atingida. Apesar de ser esta a visão da população em geral e o argumento para o ensino precoce de Inglês, tal relação não é linear. A ideia de que “quanto mais cedo melhor”, tem sido refutada por muitos investigadores na área. Num artigo para a revista “English Teaching Professional”, de 28 de Julho de 2003, Carol Read referencia vários estudos de investigadores como Penny Ur e David Nunan, para demonstrar que começar mais cedo a aprendizagem de uma língua estrangeira não conduz necessariamente a um nível superior de domínio da língua. Diz Read:

“In summary, research studies repeatedly show that older language learners have a better grasp of grammatical concepts which can transfer to foreign language learning. They have greater cognitive maturity and developed learning strategies and skills. They are more efficient and acquiring facts and concepts and have more practice at negotiating, turn-taking and sustaining conversations. All this combined makes them much better, faster learners than children, who learn considerably more slowly and with much greater effort.” (Read, 2003:6)

É, contudo, inegável que as crianças demonstram uma maior plasticidade, principalmente a nível oral, pelo que têm uma maior facilidade em imitar sons e assim desenvolver uma melhor pronúncia.

É também inegável que as crianças demonstram uma natural abertura para aprender e, quando devidamente motivadas e quando criada uma atmosfera de aprendizagem encorajadora, que reforce a sua autoconfiança, estas estão mais dispostas a correr riscos e a cometer erros para aprender. As crianças sabem que cometer erros é normal, porque ainda estão a aprender e a não ser que lhes seja incutido um sentimento negativo, elas não vão encarar o erro como uma humilhação. Os adolescentes sentem-se muitas vezes mais reticentes em arriscar para evitar a crítica dos pares. Qualquer pessoa que tenha um contato regular com crianças pequenas sabe como elas criam hipóteses e fazem tentativas para se expressar, generalizando sobre as regras linguísticas que adquiriram inconscientemente. São comuns, por isso, situações nas quais uma criança, não sabendo a palavra correta, inventa uma palavra seguindo as tendências da língua, como, por exemplo, acrescentar o prefixo “des” para criar um antónimo, seguindo um raciocínio do tipo: “se o contrário de “fazer” é “desfazer” e se o contrário de “ligar” é

“desligar”, então o contrário de “vestir” é “desvestir”. Este uso criativo da língua, num combinar e recombinar, que nós usamos na aprendizagem da nossa língua materna (L1) é muitas vezes transportado para a aprendizagem de uma outra língua, em situações como o acrescentar de um prefixo ou sufixo para criar palavras ou como dizer uma palavra na L1 com um sotaque da L2. Contudo, isto acontece desde que esta tendência natural não seja reprimida nas aulas (mas antes seja incentivada). Tal pode acontecer quando corrigimos constantemente os alunos ou quando tentamos ser muito precisos com o significado das palavras. Susan Halliwell reafirma essa mesma ideia ao dizer:

“Teachers... keep asking “Do you understand?” This happens for the best of motives. Ironically, the teacher wants to make sure that the children are secure and confident! What ultimately happens is the reverse. By constant checking in this way the teachers are implying that they expect the children to understand every little bit they hear. From that follows that children begin to think that they will not be able to understand at all unless they do understand every little bit. They also will come to believe that they have not understood unless they can give an exact mother tongue equivalent.” (Halliwell, 1992:12)

O ensino precoce de Inglês tem, por isso, as suas especificidades, sendo particularmente importantes a atitude e abordagem do professor na criação de situações de ensino-aprendizagem. Trabalhando com crianças é preciso um maior cuidado com a estruturação do processo, com a criação daquilo que é conhecido como “*scaffolding*”. Este conceito, desenvolvido por Wood, Bruner e Ross (1976) foi definido como um processo no qual, com a ajuda de um tutor mais capaz/experiente, uma criança (ou mesmo um adulto menos experiente) consegue levar a cabo uma tarefa com sucesso. Dizem os autores:

“This scaffolding consists essentially of the adult “controlling” those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion.” (Wood, Bruner and Ross, 1976: 90)

É, obviamente um conceito metafórico, mas que é frequentemente aplicado à educação e ao ensino de línguas em específico, pois realça a importância que o professor tem enquanto modelo e facilitador da aprendizagem. Em primeiro lugar modelo, pois ele deve exemplificar, demonstrando o resultado pretendido e o processo para atingir esse resultado com sucesso. Deve ser claro ao aluno qual o objetivo, qual o fim a atingir, para que possa articular os meios para o alcançar. Em segundo lugar, o professor será o facilitador da aprendizagem, porque deverá decompor em fases e planear essas mesmas fases de intervenção, para que o seu aprendente consiga atingir o resultado pretendido. Evidentemente, o princípio desta estruturação é que esta seja passível de ser reestruturada e modificada segundo as necessidades do aprendente,

devendo ser progressivamente desmontada com a evolução de aprendente em direção à autonomia. Diz Carol Read (2006) sobre o assunto:

“Through modelling behaviour and language, and familiarizing the child with the processes and procedures involved, the adult leads the child to being able to act competently and confidently on his own.” (Carol Read, 2006:1)

Neste mesmo artigo a autora cita Bruner para definir mais claramente o significado do conceito:

[Scaffolding] “...refers to the steps taken to reduce the freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring” (Bruner, 1978:19). *It is “ a process of “setting up” the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it.* (Bruner, 1983:60) (in Carol Read, 2006:3)

Este conceito e a abordagem a ele subsequente, remetem-nos para a teoria do Construtivismo Social de Vygotsky (1978), já referida neste trabalho. Para este autor o desenvolvimento das crianças depende da interação com os outros, sejam eles adultos ou pares mais capazes. Esse desenvolvimento dá-se na já referida Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vygotsky define da seguinte forma:

“The distance between the actual development level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance or collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 1978:76)

Esta noção traduz-se na necessidade de uma estruturação cuidada do processo de ensino-aprendizagem, com definição clara de objetivos e de metodologias, pois só assim serão as aulas conducentes ao desenvolvimento de bases sólidas de aprendizagem. Traduz-se, também, na necessidade de o professor “expor” os alunos a estímulos desafiantes, ao já referido “*comprehensible input*” (Krashen) ligeiramente superior ao nível atual do aluno para que, através do trabalho desenvolvido, haja evolução, para a produção de um “output” que o aluno não conseguiria realizar sozinho.

Essa estruturação cuidada poderá também potenciar uma atitude positiva face à aprendizagem e criar os alicerces para futuras aprendizagens, que poderão assim ser mais complexas e desafiantes. Isto subentende que, numa fase posterior, as aprendizagens dos alunos sejam consideradas e que, nomeadamente na passagem para o 2º Ciclo, não se faça “tábua rasa” dos conhecimentos dos alunos e seja ignorado o trabalho desenvolvido no ciclo anterior. Uma mera repetição de conteúdos conduz à desmotivação dos alunos, travando a sua progressão.

Assim, desde que o processo seja bem conduzido e corretamente estruturado, os benefícios do ensino precoce do Inglês podem ser enormes para o desenvolvimento

tanto do indivíduo, como da própria sociedade. Carol Read fala da necessidade de olhar para além de um “retorno” linguístico definido de forma estreita, para as vantagens a longo prazo que o ensino precoce de uma língua estrangeira pode ter, ao “abrir as janelas da mente”. A autora especifica os seguintes benefícios:

“...young children are in a crucial formative phase of their social, psychological, physical, emotional and cognitive development. This may positively influence and benefit language learning in formal language teaching situations. (...)

Over the short and long term, the potential personal and academic benefits to the individual are huge. There are also clear potential benefits to society in terms of citizenship, democracy, tolerance, peace and an enhanced economy through a better-trained workforce. The good news here also is the correlation between the actual length of time spent studying a foreign language and proficiency in the long run (see eg Curtain and Pesola), with particular positive beneficial effects on the development of memory, listening skills and pronunciation. (...)

Primary schools generally provide an ideal context for a whole learning experience appropriately structured to meet children’s needs. Through “learning by doing”, language competence can be built up gradually and naturally and provide the basis for more abstract, formal learning in secondary school.” (Read 2003:6)

Mas como pode então o processo de aprendizagem precoce de Inglês ser corretamente estruturado? Qual é então a abordagem mais eficiente para conduzir as crianças à aprendizagem da Língua Inglesa, enquanto L2? Estas são perguntas sem resposta fácil. Existem várias metodologias e abordagens que têm dado provas de ser úteis e eficazes neste tipo de ensino, pelo que não há uma aproximação única. Entre as abordagens mais eficazes contam-se a “*Total Physical Response*” (TPR), a abordagem comunicativa, o “*Task-based learning*” (TBL), a “*Content and Language Integrated Learning*” (CLIL) e a metodologia baseada nas histórias.

A TPR é uma metodologia que se baseia no princípio de que quando uma criança aprende a sua língua materna, é capaz de responder fisicamente, levando a cabo uma ação a pedido dos pais, antes de ser capaz de nomear essa mesma ação. Assim é uma metodologia que associa o gesto e a mímica às palavras, enfatizando a ação como demonstração de compreensão. Esta acaba, por isso, por ser uma metodologia que serve as necessidades dos diferentes tipos de aprendentes. Como é sabido, não aprendemos todas as mesmas coisas da mesma maneira (Berman 1998, in Brewster e Ellis, 2002:34), sendo que alguns de nós aprendem com mais facilidade aquilo que ouvem (aprendentes auditórios), enquanto outros baseiam mais a sua aprendizagem no que veem (aprendentes visuais) e outros ainda naquilo que fazem (aprendentes cinestésicos). Assim, uma conjugação dos diferentes tipos de estímulos poderá tornar as aprendizagens mais sólidas. É isso que esta abordagem faz, pois, por um lado, temos o “input” auditório do professor que profere uma palavra à qual associa um gesto. Face à

audição e visualização do gesto, os alunos associam a palavra a uma certa ação física, que depois representam sob a forma de mímica. Sempre que a professora enuncia a palavra os alunos vão lembrar-se do gesto que viram e fizeram, estando assim o significado da palavra guardado no cérebro do aprendente sob as três formas: o que ouviu, o que viu fazer e o que também fez. Com a prática o inverso também se torna possível, pois face à observação de determinada ação vai ser suscitada a memória da palavra, cuja enunciação tem de ser praticada para que a pronúncia seja a correta. Deste modo, esta abordagem tornou-se muito usada nas aulas de L2 com crianças, pois é sem dúvida, muito apelativa para este tipo de aprendentes. As crianças gostam de diversidade e de movimento e este tipo de atividades acaba por ser como um jogo, uma forma divertida e ativa de aprender. Tem-se tornado, por essa razão muito popular e muitos manuais têm músicas, rimas e histórias para as quais sugerem gestos, para o desenvolvimento de uma aprendizagem baseada na resposta física dos alunos.

A abordagem comunicativa, da qual já falei ao relatar a minha experiência profissional, é uma abordagem que enfatiza a natureza social da aprendizagem. Se como Vygotsky (1976) diz a aprendizagem é fruto da interação social, então a aprendizagem de uma L2 terá como objetivo a produção de enunciados válidos que fomentem a comunicação. Assim, nesta abordagem, será valorizado o “*output*”, a produção que o aprendente é capaz de fazer, sendo que são desenvolvidas atividades intercalares e preparatórias para que os alunos sejam capazes de produzir o resultado pretendido, que se quer comunicativo. É, portanto, uma abordagem que vai beber ao conceito de “*Scaffolding*” para operacionalizar a sua execução. O aprendente é exposto a uma situação comunicativa em concreto, como por exemplo ser capaz de perguntar acerca da idade e saber responder. Para tal, é necessário saber uma série de coisas que os próprios alunos poderão ou mesmo deverão identificar como passos necessários à transmissão do enunciado oral pretendido. Será importante abordar esta perspectiva metacognitiva, fazendo os próprios alunos ter consciência do processo envolvido na capacidade de falar acerca da idade, ou seja, refletir sobre o que necessita para cumprir o objetivo comunicacional, neste caso concreto os números necessários para dizer a minha própria idade e perceber as idades dos outros e as estruturas necessárias para perguntar e responder acerca das idades. Brewster e Ellis (2002) referem os seguintes aspetos acerca deste tipo de intervenção:

“For children this approach means language teachers engage learners in drawing, acting out, listening, talking, reading or writing based on meaningful and contextualized tasks using

language which has been carefully prepared for. (...) This approach is often referred to as activity-based and commonly involves the use of three types of activities: problem-solving activities such as identifying, matching, sequencing, prioritizing and classifying; interactive activities such as making surveys, or carrying out interviews; and creative activities, such as making masks, birthday cards, and so on. All of these aim to develop learners' communicative competence while catering for children's needs and enthusiasms." (Brewster e Ellis, 2002: 44, 45)

O TBL, por sua vez, centra-se na execução de uma tarefa, como aliás o próprio nome indica. Brewster e Ellis referem Shekan (1998) para explicar em que consiste esta abordagem:

"TBL is an attempt to improve on the communicative approach by trying to balance accuracy with fluency and by encouraging more authentic output (speaking or writing) from learners. This is done by encouraging learners to make a public presentation of their work, the planning of which gives learners more responsibility and choice for what they present." (Brewster e Ellis, 2002:45)

Esta abordagem é dividida em três fases: uma fase pré-tarefa, na qual a mesma é preparada, esclarecendo-se o conteúdo, os objectivos, o vocabulário e as estruturas necessárias para a sua execução; uma fase na qual é realizada a tarefa e o resultado da mesma é apresentada ao público; e uma fase final na qual se reflete na correção linguística. A ideia subjacente a esta abordagem consiste na concentração num aspeto linguístico, logo à partida, para que os alunos percebam porque estão a aprender algo e o que fazer com isso. Isto parte do princípio de que a linguagem que os alunos acham que precisam será mais facilmente recordada do que a linguagem que a professora decide que eles precisam, porque são mais diretamente envolvidos no processo e são levados a refletir sobre a sua aprendizagem. As autoras atrás mencionadas referem também os seguintes aspetos acerca desta abordagem:

"Using this approach, teachers encourage their pupils to use the language they have recently learned by providing a framework and support for the macro-task and then allowing the pupils to use the language for their own purposes and meanings. By allowing scope for creativity and personalization the pupils are then more likely to know the kinds of language they actually need" (Brewster e Ellis, 2002:46)

Também recomendado é o uso do CLIL. Esta abordagem, como já antes referido, procura fazer uma ligação através dos diversos conteúdos curriculares, procurando ensinar na L2 temas e conteúdos que podem ser de outras áreas do saber, como da Matemática ou das Ciências. O Conselho da Europa, através do seu sítio na internet, explica em que consiste o CLIL e os seus benefícios da seguinte forma:

"Content and Language Integrated Learning (CLIL) involves teaching a curricular subject through the medium of a language other than that normally used. The subject can be entirely unrelated to language learning, such as history lessons being taught in English in a school in Spain. CLIL is taking place and has been found to be effective in all sectors of education from primary through to adult and higher education. Its success has been growing over the past 10 years and continues to do so.

The key issue is that the learner is gaining new knowledge about the 'non-language' subject while encountering, using and learning the foreign language. The methodologies and approaches used are often linked to the subject area with the content leading the activities.

Benefits of CLIL

CLIL's multi-faceted approach can offer a variety of benefits. It:

- *builds intercultural knowledge and understanding*
- *develops intercultural communication skills*
- *improves language competence and oral communication skills*
- *develops multilingual interests and attitudes*
- *provides opportunities to study content through different perspectives*
- *allows learners more contact with the target language*
- *does not require extra teaching hours*
- *complements other subjects rather than competes with them*
- *diversifies methods and forms of classroom practice*
- *increases learners' motivation and confidence in both the language and the subject being taught"*

http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

É, por isso, uma abordagem, que embora não tenha ainda grande implementação em Portugal, tem ganho a nível Europeu um crescente impacto, visando uma interligação dos diferentes conteúdos aprendidos na Escola, por oposição a uma compartimentação dos conhecimentos. Desta maneira, visa-se uma abordagem mais holística do ensino, com uma interdisciplinaridade das matérias e uma procura pelo desenvolvimento geral do aprendente, enfatizando atitudes de tolerância e interesses mais diversificados.

Também nesta perspetiva de um ensino mais interdisciplinar, embora em menor escala, situa-se a metodologia baseada em histórias. Nesta abordagem o currículo da língua estrangeira é desenhado a partir de/ou complementado por histórias que se considerem relevantes para a aprendizagem das crianças. Essas histórias deverão ser escolhidas com base nas temáticas que se considerem relevantes para as crianças, que se aproximem do seu mundo e dos seus interesses, ao mesmo tempo que proporcionem uma exploração de vocabulário e de conteúdos multidisciplinares que possam ser simultaneamente motivantes e importantes para as crianças. Uma história é, por isso, um ponto de partida para uma aprendizagem não só linguística, mas também de outros assuntos que possam ser suscitados pela história. Assim, uma história como por exemplo “*The very hungry caterpillar*” de Eric Carle, vai servir não apenas para ensinar conteúdos linguísticos tais como nomes de alguns alimentos e os dias da semana, mas também conteúdos relacionados com as ciências, por exemplo através do estudo do ciclo da vida de uma borboleta, ou até mesmo uma reflexão acerca de hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis. Além disso, pode ser um ponto de partida para

uma série de atividades de carácter mais criativo e artístico, como a criação de pequenos livros a recontar a história, tanto na sua versão original como numa nova versão, com ilustrações feitas pelas crianças. O limite será a criatividade do professor para explorar uma história de forma mais ou menos extensiva, sem aborrecer as crianças com repetições infundáveis e um “repisar” dos mesmos assuntos. Este balanço é que poderá ser muitas vezes difícil de alcançar. Contudo, se bem planificado, poderá então ser construído um currículo inteiramente baseado em histórias. Dizem Ellis e Brewster acerca do assunto:

“If you do not have to adhere to a coursebook or do not have to use one at all, storybooks can be used as short basic syllabuses in their own right offering a novel alternative to the coursebook. Five or six stories can be worked on throughout the school year. (...) In this way, a storybook provides the starting-point for all kinds of related language learning activities.” (Ellis and Brewster, 2002: 5)

Muito tem sido, aliás, escrito sobre o uso das histórias no ensino de uma língua estrangeira, nomeadamente no ensino de Inglês enquanto Língua Estrangeira (English as a Foreign Language - EFL). Existem vários livros dedicados apenas ao uso de histórias, com sugestões de narrativas a usar e de atividades para as trabalhar. Neste âmbito, destacam-se o trabalho de Wright (1995), Zaro e Salaberri (1995), Ellis e Brewster (2002) e Sandie Mourão (2003), que refletem sobre os benefícios de uma abordagem que use as histórias, com maior ênfase para o seu uso como um meio complementar, mais do que como base curricular. Como diria Susan Halliwell *“Flowers are weed when there are too many of them or they are in the wrong place.”* (1992:45). Ou seja, qualquer tipo de abordagem tem que ser usada conscientemente e de forma a que seja conducente a uma aprendizagem relevante. O uso de histórias de forma intensiva pode também ser desmotivador se não houver uma conveniente diversidade de atividades. Ellis e Brewster (2002) recomendam o uso de um modelo em três fases, como o que é aplicado para o desenvolvimento de capacidades como as de leitura ou de audição. Deste modo, o modelo deverá ter fases de pré-, durante e pós- leitura/audição, nas quais será dado espaço aos alunos para especular, criar hipóteses, realizar atividades e rever o seu trabalho.

Os benefícios do uso de histórias no ensino de EFL são inegáveis. Wright (1995) refere a importância que as histórias têm nas nossas vidas, desde a infância. Diz o autor:

“We all need stories for our mind as much as we need food for our bodies: we watch television, go to the cinema and theatre, read books, and exchange stories with our friends. Stories are particularly important in the lives of our children: stories help children to understand their world and to share it with others. Children’s hunger for stories is constant. Every time they enter your classroom they enter with a need for stories.” (Wright, 1995:6)

Mas que histórias devem ser usadas nas aulas de EFL? Existem na verdade vários tipos de histórias e todos eles têm os seus benefícios e aspetos produtivos no contexto do ensino precoce da língua Inglesa. Face aos méritos reconhecidos quanto à integração de histórias nas aulas de EFL, a maioria dos manuais escolares apresenta agora este tipo de textos. Estas são na sua maioria ou histórias construídas para o efeito, com personagens que vão servir de fio condutor e enquadramento para os conteúdos apresentados no manual; ou histórias tradicionais adaptadas para este tipo de ensino. Em ambos os casos, as histórias acabam por não ser tão autênticas, pois a linguagem não é a que um falante nativo utilizaria, pelo contrário é uma linguagem adaptada e contextualizada por forma a servir os interesses curriculares dos manuais. Assim, apesar dos benefícios essencialmente a nível de aquisição de vocabulário e estruturas, estas histórias são geralmente mais pobres a nível emocional e com menor potencial reflexivo, para além de proporcionarem pouco desenvolvimento também cognitivo. Existem também os chamados “Realbooks”, que consistem em livros autênticos, escritos por e para nativos. Estes não sofreram qualquer adaptação para o ensino de EFL, pelo que apresentam linguagem mais autêntica e mais complexa. De entre os livros autênticos são de destacar os “*Picture books*”. Nestes existe uma ligação íntima entre a história escrita e as ilustrações, que os torna especialmente apelativos e mais adequados para as aulas de EFL, pois a ilustração irá ajudar grandemente à compreensão da história. Mourão esclarece-nos acerca deste tipo de livro:

“A REALBOOK provides children with two important impetuses. Firstly a REALBOOK is a beautiful thing; it has a very different visual appeal from the other classroom books children have around them. REALBOOKS are often written and illustrated by the same person. There is a connection between text and illustration making the story obvious through the illustration, and consequently supporting the children’s efforts to understand the text.

Secondly a REALBOOK does not focus the children’s attention on grammatical structures. Opal Dunn (1997:1) defines REALBOOKS thus: “REAL picture BOOKS are written for children’s enjoyment and enrichment with no specific language aim. The language that accompanies the pictures is authentic to native speaker children. REALBOOKS leave lifelong impressions; they are what reading is all about. They give enjoyment and often fun too.” (Sandie Mourão, 2003:4)

Assim as histórias podem e devem ser usadas nas aulas de EFL por vários motivos, dos quais podemos destacar os seguintes:

- são uma forma contextualizada de apresentar linguagem autêntica, contexto esse que já é de alguma forma familiar à criança, pois está já habituada a ouvir histórias na sua língua materna. Quando ouve a fórmula “Era uma vez...” a

criança já sabe que vai ser “transportada” para um outro lugar e tempo, onde coisas que não acontecem na vida real podem acontecer.

- incentivam à imaginação e à criatividade exatamente porque se passam num outro tempo e num espaço para os quais a criança é “transportada”. Tanto Lipman como Bettelheim (1976) refutam o uso de imagens a acompanhar as histórias, pois tal limita a imaginação das crianças. Contudo, no caso do EFL, as histórias devem ser acompanhadas de imagens para facilitar a compreensão, o que não significa que não haja espaço para o uso da criatividade para completar a imagem daquele mundo apresentado na história e saciar a necessidade natural da criança de estabelecer pontos de ligação à sua própria vida.
- abordam temas universais que são relevantes para as crianças, levando-as a refletir sobre temas e sentimentos muito para lá das situações do dia a dia dos diálogos de uma abordagem comunicativa
- permite a introdução e a revisão de vocabulário e de estruturas gramaticais de uma forma contextualizada e motivadora e, por isso, também mais fácil de memorizar. Contudo, Wright alerta para a necessidade de não usar as histórias apenas para o trabalho de tópicos gramaticais ou lexicais, pois isso segundo este autor levaria as crianças a perder a sua fé na professora e no significado da palavra história. Diz o autor: *“When focusing on features of the language be careful not to lose the magic of the story altogether.”* (1995:8)
- os padrões e repetições frequentemente presentes nas histórias incentivam a aquisição de léxico e estruturas gramaticais de forma inconsciente.
- a sua audição favorece a internalização do ritmo, tom e pronúncia da língua.
- são motivadoras e desafiantes de uma maneira positiva. Através delas a criança pode ser exposta a um nível de *“input”* superior à sua compreensão, sem que isso seja intimidante ou desmotivante. Parafraseando Wright: o que define o nível de proficiência exigido não é a história em si, mas a forma como esta é abordada (1995:5)
- no caso dos chamados *“realbooks”*, poderá haver ainda a motivação extra de um sentido de realização por conseguir perceber um livro autêntico, que foi criado para e é lido por crianças nativas.
- desenvolvem estratégias de aprendizagem nomeadamente ouvir para compreensão geral, prever, criar hipóteses e adivinhar significados. Ellis e Brewster (2002:2)

demonstram as formas como desenvolvem as capacidades auditivas e a concentração através de:

- a) “visual clues (high quality pictures and illustrations which support children’s understanding;
 - b) audio clues (sound effects, onomatopoeia);
 - c) prior knowledge of how language works;
 - d) their prior knowledge of the world”.
- podem ser o ponto de partida para unidades completas e transdisciplinares, ao favorecer atividades que trabalham todas as macro-capacidades, pois começando de audição/leitura, podem fomentar discussões e exercícios de escrita e, ainda, para abordagens que podem atravessar todo o currículo, abrindo a possibilidade de trabalhar diversos temas que não dizem respeito apenas às aulas de língua estrangeira (como já antes foi exemplificado com uma história de Eric Carle)
 - favorecem a consciência cultural e atitudes de solidariedade e de cidadania, pois expõem os alunos a vivências diferentes da sua de uma forma positiva.
 - favorecem o desenvolvimento da literacia visual ao utilizar imagens para complementar a informação escrita. Neste mundo global onde as imagens são cada vez mais uma forma de comunicação, é importante desenvolver a compreensão das crianças no que diz respeito à observação e à decodificação de trabalhos artísticos e dos seus significados. Isto é facilmente favorecido através da exploração das imagens dos livros autênticos, focando a atenção dos alunos nos tipos de imagens utilizadas e levando-os a refletir sobre o porquê do uso daquela imagem para transmitir determinada ideia
 - são uma experiência social partilhada por todos os membros da turma, que reagem em conjunto ao enredo da história. Isto cria um sentido de pertença, de comunidade, pois faz com que a criança perceba que não está sozinha nos seus sentimentos, pois os colegas reagem de forma semelhante à história. Deste modo, podem conduzir ao desenvolvimento social e emocional.
 - são uma forma indireta de lidar com sentimentos e situações que podem não compreender totalmente e que podem ter ressonância na sua própria vida. Através da história, as crianças vivenciam indiretamente uma situação, identificando-se com a personagem e assistindo à forma como esta lida com a situação e a ultrapassa. Logo, tira lições que pode aplicar à sua própria vida, sem ter de lidar com a ansiedade e a exposição de falar sobre si mesma.

- potenciam o uso de atividades que servem as necessidades dos diferentes tipos de aprendente ao mesmo tempo que favorecem o desenvolvimento dos vários tipos de inteligência, incluindo a inteligência emocional. Estes vários tipos de inteligência que todos temos desenvolvidos em combinações diferentes, foram propostos por Howard Gardner (1983), na sua teoria das inteligências múltiplas. Foram inicialmente identificados sete tipos de inteligência, tendo sido posteriormente acrescentado um oitavo (1995). São eles as inteligências linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Esta investigação parte do princípio de que estando todos estes tipos de inteligência presentes no Ser Humano, terão potencial para ser desenvolvidas, estando o seu estado de desenvolvimento dependente, em grande parte, das experiências que cada um vive. Posteriormente Daniel Goleman (1995) refletiu sobre a natureza das inteligências interpessoal e intrapessoal, apelidando de inteligência emocional o conjunto de capacidades que nos permite conhecer-nos a nós próprios e a saber lidar com o outro. Mas sobre isso tratarei com maior pormenor posteriormente, no capítulo referente ao desenvolvimento emocional e social.

Desta maneira torna-se absolutamente claro que as histórias são por excelência uma ferramenta a usar nas aulas de EFL que pode promover o desenvolvimento da criança como um todo. Todavia o que se verifica muitas vezes é que é dada ênfase à parte linguística, sendo frequentemente ignoradas todas as outras virtudes educacionais das histórias. As potencialidades ignoradas são frequentemente as relacionadas com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais e sociais, capacidades cuja importância e potencial pretendo explorar de seguida.

3.2. Desenvolvimento de capacidades cognitivas

Desde sempre o Ser Humano interrogou-se acerca da natureza do Conhecimento e da forma como a ele podemos aceder, refletindo sobre quais os conhecimentos e como estes deveriam ser passados à geração seguinte. Já com as obras filosóficas de Aristóteles e de Platão temos estudos acerca da forma como adquirir e transmitir conhecimentos. É famoso o Método Socrático, cujo nome advém do filósofo Sócrates, que, através de uma série de perguntas, tentava conduzir os seus discípulos à reflexão e assim ao conhecimento, tendo sido imortalizado graças aos escritos do seu discípulo

Platão. De igual modo as histórias sempre fizeram parte do reportório de ferramentas ao serviço da transmissão de conhecimentos, nomeadamente a transmissão de valores culturais e morais. O conhecido psicanalista Bruno Bettelheim, que investigou a importância das histórias, nomeadamente dos contos de fadas e contos tradicionais no desenvolvimento do Ser Humano, diz-nos o seguinte sobre as obras de filósofos gregos em relação à narrativa, na sua obra *“The uses of Enchantment”*:

“Plato (...) knew what intellectual experiences make for true humanity. He suggested that the future citizens of his ideal republic begin their literary education with the telling of myths rather than mere facts or so-called rational teachings. Even Aristotle, master of pure reason, said “The friend of wisdom is also a friend of myth.” (Bettelheim, 1976:35)

Contudo, no ensino chamado formal sempre foi sendo dada maior ênfase aos conhecimentos factuais e conceptuais do que às capacidades de pensamento e no fundo ao desenvolvimento cognitivo em si. A Escola preocupa-se mais com a memorização de uma série de dados considerados úteis do que com o desenvolvimento das capacidades que nos permitem adquirir conhecimento no geral, capacidades essas que vão desde a percepção da informação à nossa volta e sua memorização, até capacidades de uma ordem mais elevada como sendo as capacidades de raciocínio, de resolução de problemas e do pensamento crítico.

Nos países Anglo-saxónicos, o ensino baseia-se em grande medida nos chamados “3 R” – *Reading, Writing and Arithmetic* – ou seja, no saber ler, escrever e fazer contas. Isto significa que toda uma parte daquilo que é intrinsecamente humano acaba por ser descurada no ensino formal. Temos um perfeito exemplo disso ao ler a obra prima de Lewis Carroll, *“Alice’s Adventures in Wonderland”*, na qual é impossível ficar indiferente à subtil crítica ao sistema de ensino vitoriano que fazia com que uma menina de 6 anos de boas famílias tivesse que memorizar uma série de rimas, poemas e lições de História, de Geografia e de Francês, bem como aprender a tocar piano, sem na realidade perceber nada daquilo que repetia nem a razão de aprender tudo aquilo. A sátira a um sistema de ensino opressivo que se focava na lógica, asfixiando a criatividade e a imaginação, fica ainda mais patente no episódio da Mock Turtle, com a sua própria versão ilógica dos “3 Rs” (*“Reeling and Writing ... and then the different branches of Arithmetic - Ambition, Distraction, Uglification, and Derision.”*). Bem mais próximo temos o exemplo do ensino em Portugal durante o regime do Estado Novo. Todos sabemos como para as gerações que frequentaram o Ensino obrigatório em Portugal antes do 25 de Abril de 1974, o ensino se baseava na memorização de factos,

como como são exemplos os nomes dos rios portugueses e dos Reis de Portugal. Não havia grande preocupação em compreender os factos, bastava saber ler e escrever, fazer contas e saber uma série de dados considerados importantes. Era a preocupação em combater o analfabetismo em si, através do desenvolvimento de uma literacia simples. Fora da escola, em casa, era passada a chamada sabedoria popular, que se baseava em conhecimentos para a prática profissional (como agricultura, pastorícia e ofícios) e histórias tradicionais que eram passadas de geração em geração oralmente e que transmitiam os valores morais e culturais do povo. Apenas mais recentemente, quando o analfabetismo se tornou raro no nosso país, passou a haver preocupação com um analfabetismo funcional, ou seja, o saber ler e escrever mas não compreender realmente o que se lê e não ser capaz de se expressar corretamente. Robert Fisher, professor e investigador na área do desenvolvimento do pensamento, refere no seu livro *“Teaching Children to Think”* a importância de incentivar também o pensamento:

“Much of education is focused on the achievement of certain basic skills, rather than on the potential that might be achieved. Perhaps our present mental and intuitive capacities are only a shadow of what might be. Perhaps it is possible to teach people to be more effective thinkers, to be more intelligent” (Fisher, 2005:IX)

Num artigo Fisher (1999:7), fala-nos de como estas duas vertentes do processo de ensino-aprendizagem – transmissão de conhecimentos e desenvolvimento das nossas capacidades – apesar de serem reconhecidas desde a antiguidade, nem sempre são devidamente atendidas:

“The technical side of learning, what the Greeks called techne, can be promoted through systematic instructions to give children rich domain of knowledge and skills. But we also need teaching that enables students to develop higher order thinking, the practical wisdom that the Greeks called phronesis that will help them tackle the problems learning and of life.”

O uso da palavra “need” demonstra como o autor considera necessário ensinar as crianças a pensar. Isto demonstra que esta perspetiva não sendo de todo nova, nem sempre é incentivada no ensino. Aliás, apesar desta capacidade humana sempre ter sido considerada como relevante, fazendo parte da definição do Ser Humano como o “Animal Racional”, ou seja, o único que possui a capacidade de usar a Razão, o único capaz de pensar logicamente, esta parece ser tomada como garantida e não como algo que possa ou deva ser trabalhado e desenvolvido na Escola.

Face a esta situação, de uma conferência de examinadores universitários em Boston, em 1946, partiu a ideia de criar uma taxonomia de objetivos educacionais, ou seja, um sistema de classificação hierárquica de objetivos educacionais a atingir no sistema de ensino. A ideia subjacente era a necessidade de haver uma linguagem técnica

uniforme no que diz respeito ao ensino e uma ferramenta comum para o desenvolvimento de currículos escolares, que visassem o desenvolvimento das várias vertentes humanas. Por conseguinte, em 1956 nasceu o livro *“Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals”*, fruto da colaboração de vários professores e educadores e editado por Benjamin Bloom. Esta taxonomia viria aliás a ficar conhecida pelo nome do seu editor – Taxonomia de Bloom. Este livro pretendia ser o primeiro volume de uma série que refletiria as três vertentes educacionais consideradas essenciais - os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Contudo, apenas a taxonomia do domínio cognitivo viu a luz do dia, face à dificuldade de definir objetivos claros para o domínio afetivo (pois muitos sentimentos e emoções relacionados com esta área não são claramente observáveis) e ao facto da área psicomotora não estar diretamente relacionada com o público alvo, os alunos do ensino secundário e universitário (1956:7). Consequentemente a única taxonomia definida foi a do domínio cognitivo, isto é a classificação dos objetivos que estão relacionados com *“the recall or recognition of knowledge and the development of intellectual abilities and skills”* (1956:7), sendo abrangidas pelo conceito de cognitivas, as atividades referentes a: lembrar e recordar conhecimento, pensar, resolver problemas e criar (1956:2).

Demonstrando um pensamento que podemos considerar de vanguarda, adivinhando que o futuro de um mundo em rápida mudança traria outros requisitos ao indivíduo, requisitos esses que não poderiam ser sequer previstos na altura, Bloom justifica, então, a necessidade de desenvolver as capacidades intelectuais:

“...it is clear that in the middle of the 20th century we find ourselves in a rapidly and unpredictable culture. It seems almost impossible to foresee the particular ways in which it will change in the near future or the particular problems which will be paramount in 5 or 10 years. Under these conditions much emphasis must be placed in the schools on the development of generalized ways of attacking problems and knowledge which can be applied to a wide range of situations. That is, we have the task of preparing individuals for problems that cannot be foreseen in advance, and about all that can be done under such conditions is to help the student acquire general intellectual abilities and skills which will serve him well in many new situations.” (Bloom, 1956:40)

Nesta taxonomia são descritos seis níveis de objetivos a serem alcançados nas aulas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esses seis níveis são de uma complexidade crescente, sendo a aprendizagem dos alunos estruturada num crescendo de níveis cognitivos de uma ordem considerada mais baixa, para níveis considerados de uma ordem mais alta. Esta taxonomia tem sido, por isso, frequentemente representada graficamente como uma pirâmide, como a que se segue.

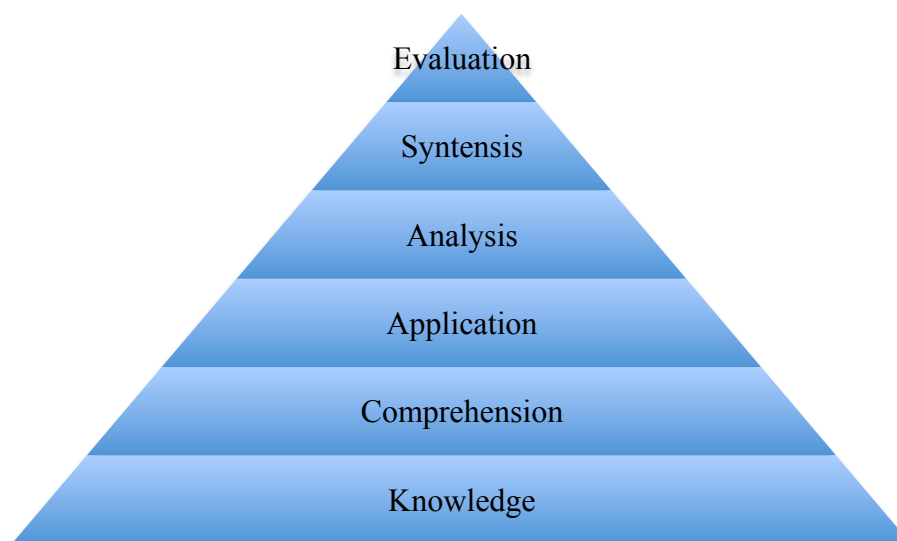


Imagem 1 – Representação piramidal dos níveis da taxonomia de Bloom

Os objetivos relacionados com o primeiro nível, o nível do “Conhecimento”, estão relacionados com a capacidade de recordar factos, situações, métodos, padrões ou estruturas. Está, por isso, diretamente relacionado com os processos psicológicos da memória, da capacidade de lembrar e recordar.

No segundo nível, o nível da “Compreensão” é esperado que o aluno consiga entender a informação que lhe é fornecida por forma a conseguir fazer uso do material ou da ideia que está a ser vinculada. É um nível de compreensão simples que lida com objetivos como o ser capaz de seguir indicações de um mapa ou uma receita, ou no caso de uma história que lhe foi relatada, compreender e interpretar os acontecimentos – “Aconteceu isto na história porque...”

O nível seguinte da taxonomia de Bloom diz respeito à aplicação dos conhecimentos, ou seja o passar as informações abstratas para usos práticos na resolução de problemas. É como o passar da teoria à prática, quer seja em situações mais simples, quer em situações mais complexas. No caso do trabalho com histórias na sala de aula, podemos considerar que este nível cognitivo é atingido quando os alunos são capazes de personalizar um pouco a ação da história, sendo capazes de dizer o que fariam no lugar de certa personagem. Isto não significa, na realidade, o ser capaz de se identificar com a personagem, o ser capaz de se pôr no lugar dela e tentar sentir o que ela sentiu. Isto seria um objetivo emocional e social, pois está relacionado com a capacidade de sentir empatia. Neste caso é um domínio cognitivo o saber aquilo que eu faria naquele contexto, para resolver aquele problema ou lidar com aquela situação.

O quarto nível diz já respeito a uma ordem cognitiva considerada mais complexa, uma “*higher order skill*”, estando relacionado com a capacidade de analisar uma

situação. Isto implica a capacidade de decompor a situação nas partes que a constituem, classificando e estabelecendo relações hierárquicas entre os elementos. Subentende, por isso, a capacidade de compreender a um nível mais profundo, sendo capaz de identificar causas e motivos para determinado acontecimento. No fundo, é o ser capaz de face a um acontecimento, perceber os factos que levaram a que isso acontecesse e assim explicar o porquê de se ter passado tal situação.

O atingir de objetivos do nível cinco, o nível da “Síntese”, subentende já a capacidade de utilizar tipos de pensamento bastante mais complexos. Para resolver questões deste nível, os indivíduos têm de ser capazes de manipular os elementos aprendidos, reorganizando-os em diferentes padrões, por forma a dar novos usos aos conhecimentos. Este nível cognitivo permite-nos usar os nossos conhecimentos prévios para traçar planos e arranjar novas soluções para problemas. Ao nível de um trabalho literário, podemos considerar que este nível cognitivo é atingido quando os alunos são capazes de manipular os dados de uma história para criar uma história paralela ou um final diferente, mudando os elementos importantes para apresentar novas soluções face ao problema da personagem.

Por fim é considerado o nível da “Avaliação” como sendo o nível mais complexo de ser alcançado pelos indivíduos. Este nível diz respeito à capacidade de fazer críticas construtivas, de julgar os métodos aplicados para resolver determinado problema, para determinar se foram os mais eficazes ou se poderiam ter sido utilizados outros. Implica também a capacidade de fazer um julgamento qualitativo de uma obra literária, dizendo não apenas se gostou ou não, mas dizendo os motivos que tornam a história interessante e relevante ou o oposto.

Esta taxonomia teve um grande impacto na Educação, pois a partir dela foram desenvolvidos outro tipo de objetivos educacionais, que não se preocupavam apenas com o saber determinados conteúdos considerados relevantes, mas também com o trabalhar a capacidade de usar esses conhecimento de formas novas e criativas, para ativamente resolver problemas que um futuro incerto poderia trazer.

Todavia a Taxonomia de Bloom tem sido sujeita a algumas críticas e revisões, o que na realidade não é de estranhar tendo em conta que a taxonomia tem mais de 60 anos. A visão piramidal dos objetivos cognitivos traçada a partir da descrição de Bloom é por muitos considerada algo simplicista. Esta representação gráfica demonstra a intenção de que o ensino fosse estruturado para tornar possível aos alunos desenvolver

os níveis cognitivos mais complexos e assim dar resposta a questões de mais difícil resolução. Contudo passa também uma certa ideia de compartimentação entre os níveis, não sendo visível uma ligação interna entre os diferentes níveis para a resolução de problemas. Além disso tem sido questionado se de facto o nível da “Avaliação” é o que requer a utilização de capacidades mais complexas, ou se será o realizar de tarefas do nível da “Síntese” que apresenta maiores dificuldades.

Entre os críticos será de realçar Krathwohl (2001), que tendo participado da edição da primeira taxonomia, trabalhou em conjunto com Anderson e outros educadores, numa revisão da taxonomia original de Bloom, editando uma nova taxonomia. Porém, apesar de a aproximação ao tema ser um pouco diferente, no seu fundamento os princípios são os mesmos. Em ambas as obras mantém-se a divisão em seis níveis cognitivos, subentendendo uma hierarquia de complexidade, ou como Krathwohl diz um “continuum” de complexidade crescente (2001:5). No entanto, enquanto Bloom fala do domínio ou da dimensão cognitiva, Krathwohl enfatiza o processo cognitivo, usando por isso, verbos para designar os seus seis níveis, em vez de substantivos. Outra diferença a destacar será o facto de que enquanto para Bloom o “Conhecimento” consiste no primeiro nível, para Krathwohl o conhecimento é um eixo vertical, com diferentes níveis de complexidade, sobre o qual os níveis do processo cognitivo se desenvolvem, estando, por isso, subjacente a todo o processo.

“In contrast with the single dimension of the original taxonomy, the revised framework is two dimensional. (...) the two dimensions are cognitive processes and knowledge.” (Krathwohl, 2001:5)

Por fim, será também de realçar que para Krathwohl o nível mais complexo do processo passa a ser “Criar” (Create), (em vez do nível da “Avaliação”) o que corresponde de certa forma ao nível da “Síntese” de Bloom, porque também envolve a reorganização dos dados em novas estruturas ou padrões, no fundo um certo resumir nas suas partes essenciais e recontar dessas partes.

Desta maneira, longe da visão piramidal de Bloom, a nova taxonomia será talvez mais compatível com a representação visual de uma escada em caracol, ou seja, uma representação em espiral que se desenvolve a partir das colunas dos diferentes tipos de conhecimento reconhecidos por Krathwohl. Aqui os objetivos dos diferentes níveis não são considerados tanto como bases, como uma espécie de construção metafórica de uma pirâmide contendo os objetivos de cada nível a funcionar como “patamares” que nos permitem alcançar os do nível seguinte. São antes vistos como processos interligados

com recuperação de diferentes tipos de conhecimento para a resolver tarefas cada vez mais complexas.

Para Krathwohl são então identificados quatro tipos de conhecimento que são assim definidos (2001:27):

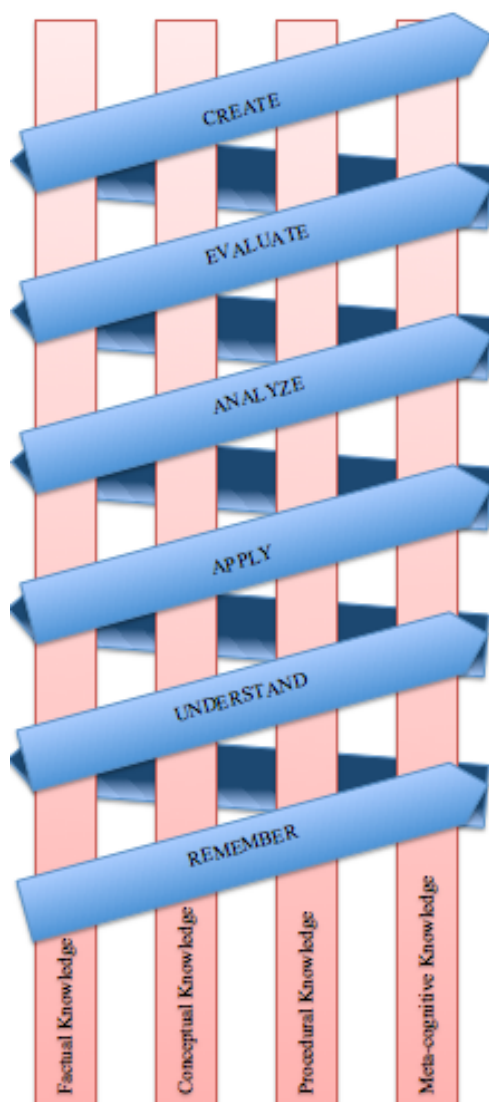


Imagem 2 – Representação em espiral da taxonomia de Krathwohl

a) Factual – conhecimento de elementos discretos e isolados, como uma terminologia específica ou de uma série de detalhes ou particularidades;

b) Conceptual – conhecimento de formas mais complexas como categorias, teorias, modelos ou estruturas;

c) Processual – conhecimento de como fazer algo, ou seja, do processo que será necessário desenvolver para levar a cabo determinada ação;

d) Metacognitivo – conhecimento relacionado com a cognição no geral, bem como com a consciência e conhecimento acerca da sua própria cognição. Compreende o conhecimento estratégico, conhecimento acerca de tarefas cognitivas, incluindo conhecimento contextual e condicional e, também, o autoconhecimento.

Os níveis da dimensão cognitiva são resumidos da seguinte forma:

“Remember means to retrieve relevant knowledge from long-term memory. Understand is defined as constructing the meaning of instructional messages, including oral, written, and graphic communication. Apply means carrying out or using a procedure in a given situation. Analyze is breaking material into its constituents parts and determining how the parts are related to one another as well as to an overall structure or purpose. Evaluate means making judgments based on criteria and/or on standards. Finally, Create is putting elements together to form a novel, coherent whole or to make an original product.” (Anderson e Krathwohl, 2001:30)

Considero que com este resumo fica patente que, apesar das óbvias diferenças, existe uma grande proximidade entre as duas taxonomias. Esta nova taxonomia funciona como uma atualização e/ou expansão da taxonomia original e não como um corte com o passado. A taxonomia de Bloom não está de todo obsoleta, continuando a

ser canônica nesta área. Sem dúvida que as críticas levantadas são relevantes, fazendo-nos refletir melhor sobre o desenvolvimento de objetivos cognitivos na definição de um currículo, mas não conclusivas. Os argumentos apresentados tanto por Bloom como por Krathwohl para a hierarquização que fizeram dos objetivos cognitivos são válidos, sendo talvez necessários outros estudos de campo para verificar qual será a mais “correta”, no que diz respeito ao nível mais complexo, se o nível da “Síntese” ou o nível da “Avaliação”. No fundo o mais importante acaba por ser a necessidade de desenvolver de forma estruturada as capacidades cognitivas dos nossos alunos, subjacentes a ambas as taxonomias. Quanto à questão da visão piramidal ou visão em espiral do desenvolvimento cognitivo, particularmente tendo mais para a segunda, pois considero que os níveis não podem ser vistos de uma forma estanque, uma vez que os conhecimentos têm que ser reorganizados, reestruturados e reutilizados para realizar tarefas e solucionar problemas de forma adequada. Contudo, apesar da representação tradicional da taxonomia de Bloom ser a pirâmide, para enfatizar a ideia de hierarquia dos objetivos, isso não significa que os níveis não tenham um certo nível de ligação. Aliás Bloom diz:

“Our attempt to arrange educational behaviors from simple to complex was based on the idea that a particular simple behavior may become integrated with other equally simple behaviors to form a more complex behavior.”(Bloom, 1956: 18)

Por conseguinte, fica notório que os diferentes níveis irão ser integrados nos níveis seguintes para a construção de um todo, de uma mente cognitivamente mais desenvolvida e, que apesar da representação piramidal, Bloom também prevê um *continuum* e não uma compartimentação de capacidades.

Prova da atualidade e da relevância que a taxonomia de Bloom apresenta ainda hoje em dia, serão as referências a esta obra que podemos encontrar em vários estudos relativamente recentes, como sendo os de Robert Fisher (1995/2005).

Apesar dos 50 anos que separam as publicações da Taxonomia de Bloom e dos estudos de Fisher, infelizmente as preocupações que levaram Bloom à necessidade do desenvolvimento de objetivos educacionais para o desenvolvimento cognitivo ainda fazem sentido. Na introdução da obra *“Teaching Children to Think”* Fisher explica a necessidade do desenvolvimento das capacidades das capacidades cognitivas de uma forma que lembra as palavras, já aqui citadas, de Bloom:

“Part of the need to teach thinking skills as come from a growing awareness that society as changed (...) Changes in society are accelerating so rapidly that it is difficult to assess what factual knowledge will be need for the future. The educational implications of this are that we

should focus on teaching skills essential to the gaining, organising and using information. To be prepared for the challenge of the future, children will need skills, that will give them control over their lives and their learning, for of their learning their will be no end. They will need knowledge, but more importantly they will need the capacity to gain new knowledge, their own knowledge.” (Fisher 2005: ix, x)

A terminologia utilizada por Fisher é, no entanto, um pouco diferente, apesar do conceito ser sensivelmente o mesmo. O professor e investigador Inglês não se refere a capacidades cognitivas, mas antes a “*thinking skills*”, que define da seguinte forma:

“What the term refers to is the human capacity to think in conscious ways to achieve certain purposes. Such processes include remembering, questioning, forming concepts, planning, reasoning, imagining, solving problems, making decisions and judgments, translating thoughts into words and so on. Thinking skills are ways in which humans exercise the sapiens part of being homo sapiens. (...) A thinking skill is a practical ability to think in ways that are judged to be more or less effective or skilled. They are the habits of intelligent behaviour learned through practice, for example children can become better at giving reasons or asking questions the more they practice doing so.” (In Arthur J, Grainger T & Wray D (eds) 2006: 227)

Também para Fisher, o desenvolvimento das nossas capacidades de pensamento, do nosso potencial cognitivo é uma necessidade, pois a nossa capacidade de usar a razão é a base para o desenvolvimento da literacia e de todas as capacidades que tornam possível a nossa adaptação ao mundo que nos rodeia, em constante mudança. Ele refere-se à Razão, não apenas como um possível quarto “R” (para além de *Reading, Writing and Arithmetic*), mas como a “*foundation skill of all learning, and fundamental to the development of all other skills*” (Fisher 2005:x). Por isso sem um trabalho específico para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, muito do potencial humano fica por explorar, ficando nós aquém da verdadeira definição do que é ser Humano.

Como uma das ferramentas essenciais nesta tarefa de desenvolver as nossas crianças, Fisher escolheu as histórias. Na obra “*Stories for Thinking*”, Fisher explica o porquê do uso das histórias da seguinte forma:

“In every language, in every part of the world story is the fundamental grammar of thought and communication. (...) By telling stories we not only discover about ourselves and the world, we also learn how to change and create ourselves and the world. Through stories, whether they are personal narratives or the telling of traditional or contemporary stories, we are able to expand our thinking as well as learn about the structure, function and purposes of language.” (Fisher, 1996: 2)

Consequentemente as histórias tornam-se num ponto de partida excelente para o desenvolvimento de cada um, proporcionando uma forma cativante de utilizar as nossas capacidades cognitivas. Se é verdade que a narração de histórias é uma constante ao longo da História, também é verdade que nem sempre estas são devidamente valorizadas, no seu manancial educacional. Robert Fisher apresenta-nos, por isso um programa que tem sido desenvolvido no Reino Unido (e do qual ele é um dos

percursores), que incentiva o uso deste método para o desenvolvimento do pensamento nas crianças, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento das capacidades básicas de literacia. Diz-nos o autor num artigo:

“The Stories for Thinking programme is aimed at developing the thinking, learning and language skills of primary-aged children through thinking together about stories. The central focus of the programme is on the use of narrative as a stimulus for developing higher order literacy and thinking skills. One of the key aims of education in schools is to teach literacy – the ability to read and write. (...) However we can look at literacy in a broader and more productive way. Literacy can be seen as the ability to think, reason and communicate within a particular social context.” (Fisher 1999:16)

Isto subentende um uso das histórias para o desenvolvimento não só da literacia simples, mas também de uma literacia funcional, ou seja, da capacidade de pensar, de raciocinar e de comunicar para corretamente interagir e resolver os desafios que a sociedade em que se insere diariamente, lhe apresenta. Trata-se portanto do regresso à valorização das histórias como fontes de transmissão de conhecimentos, de reflexão e de desenvolvimento do indivíduo e não apenas como fonte de desenvolvimento da literacia e/ou de entretenimento.

Sabemos que as histórias na Antiguidade Clássica, não serviam apenas para entreter as pessoas, mas também ensinar e levar as pessoas a mudar os seus comportamentos incorretos. Estes eram aliás também os princípios da tragédia grega: *“delectare”*, *“docere”* e *“movere”*, o que explica o desenvolvimento do teatro, pelo seu poder de chegar às massas e educá-las. As aventuras e desventuras de heróis míticos e lendários, que já eram muitas vezes conhecidos das pessoas, podiam assim servir de exemplo, do que fazer e não fazer para viver numa sociedade. Sabemos, também, que o assistir a uma representação era considerado uma forma de catarse, pois ao verem os acontecimentos a ser recriados à sua frente, as pessoas obtinham uma espécie de purificação, um exorcizar de sentimentos e emoções negativos e positivos, ao mesmo tempo que retiravam lições para a sua vida. Contudo este poder catártico não é limitado ao teatro e ao texto dramático. De facto, todas as histórias que foram passando de geração em geração têm essa característica em comum. Diz Bettelheim:

“Some fairy tales and folk tales evolved out of myths; others were incorporated into them. Both forms embodied the cumulative experience of society as men wished to recall past wisdom for themselves and transmit it to future generations.” (Bettelheim, 1976:26)

Ao ouvir contar ou ler acerca dos acontecimentos da vida de um herói, com o qual nos podemos de certa forma identificar, podemos retirar lições de vida e construir esperança no futuro, embora muitas vezes de forma inconsciente. Não é à toa que as

histórias tradicionais e os contos de fadas normalmente têm um final feliz. Nós precisamos de sentir que apesar de todos os contratempos das nossas vidas, também podemos ter um final feliz, com os bons a ser recompensados e os maus castigados. Precisamos de sentir que a nossa vida não é em vão, que tudo tem um sentido, apesar de raramente sabermos que sentido é esse. Por isso, as histórias tornam-se numa ferramenta perfeita para discussão e reflexão e, por conseguinte, também para o desenvolvimento humano. Apenas precisamos de explorar esse potencial e não deixar ficar apenas no nível do entretenimento e do inconsciente.

Obviamente diferentes tipos de histórias têm diferentes virtualidades para serem trabalhadas de modo conduzir ao desenvolvimento das crianças, mas todas têm em comum a possibilidade de discussão e de reflexão. Bruno Bettelheim defende que as histórias contadas às crianças devem:

“For a story truly to hold a child’s attention, it must entertain him and arouse his curiosity. But to enrich his life, it must stimulate his imagination; help him develop his intellect and to clarify his emotions; be attuned to his anxieties and aspirations; give full recognition to his difficulties, while at the same time suggesting solutions to the problems which perturb him. In short, it must at one and the same time relate to all aspects of personality – and without ever belittling but, on the contrary, giving full credence to the seriousness of the child’s predicaments, while simultaneously promoting confidence in himself and his future.” (Bettelheim, 1976:5)

Segundo este autor, as histórias que melhor cumprem esta tarefa são os contos tradicionais e principalmente os contos de fadas, porque pela sua estrutura e características construídas pelo contar e recontar ao longo das gerações conseguem satisfazer de forma mais completa as necessidades do indivíduo. Como afirmou Schiller (também citado por Bettelheim, 1976:5) *“Deeper meaning resides in the fairy tales told to me in my childhood than in the truth that is taught by life.”* (*The Piccolomini*, III, 4)

Pelo facto de conterem protagonistas, normalmente definidos em traços simples, tipificados, sem grandes características distintivas (muitos têm nomes comuns como João e Maria, ou nem sequer têm nome, sendo reconhecidos por outros traços, como o Capuchinho Vermelho). Assim, é facilitada a identificação com o herói e, por esta razão, a aproximação à história. De igual modo, também o vilão é definido em traços gerais mas que sugerem a sua malvadez. As personagens são unidimensionais, não havendo espaço para zonas cinzentas. É fácil reconhecer quem são os bons e os maus na história. Portanto, torna-se mais fácil ver o mau a ser castigado, proporcionando até um sentimento de justiça e um efeito dissuasor de más ações, com a conclusão de que “o crime não compensa”, visto que os maus são sempre punidos e os bons são sempre premiados. Este efeito dissuasor, bem como o reforço positivo da moral da história,

acabam por se perder com as versões atuais menos violentas das histórias. Bettelheim exemplifica com a história “Os Três Porquinhos” (1976:42), dizendo que no original os dois porquinhos mais novos foram comidos pelo lobo, devido à sua preguiça para construir casas resistentes pela razão de terem mais tempo para brincar. O autor considera que essa versão tem um efeito muito mais positivo, já que demonstra que para sobreviver neste mundo, temos de nos esforçar, como o porquinho mais velho e mais sábio, que construiu a casinha de tijolo. Quando, pelo contrário, os dois porquinhos mais novos sobrevivem ao ataque do lobo e conseguem fugir para casa do irmão mais velho, acaba por ser passada, ainda que de forma inconsciente, a lição de que ainda que não nos esforcemos na vida, haverá sempre alguém que nos vale nos momentos de aperto. Considera, inclusive, que as mortes nas histórias não são tão chocantes para as crianças como os adultos podem pensar, tendo antes, pelo contrário, um efeito positivo nas crianças, porquanto aprendem a lidar com os dramas da vida de forma indireta e livre de ansiedade. Logo, quando são confrontadas com os dramas da vida real, conseguem lidar melhor com a situação, tomando como garantida a ideia de que as agruras fazem parte da vida, contudo da nossa capacidade de continuar a lutar e do nosso esforço só pode resultar a recompensa de um final feliz. Como diz Bettelheim, daí só pode resultar uma melhor construção do “Eu” em relação ao Mundo e ao Futuro:

“The fairy tale leaves no doubt in the child’s mind that the pain must be endured and the risky chances taken, since one must achieve one’s personal identity; and, despite all anxieties, there is no question about the happy ending. While not every child can or will inherit a kingdom, the child who understands and makes his own message of the fairy tale will find the true home of his inner self; he will become master over its vast realm of knowing mind, so it will serve him well.” (Bettelheim, 1976:79)

Jennifer M. Fox Eades, uma psicóloga com vasta experiência de trabalho com crianças e adolescentes, expressa essa mesma ideia de como as histórias tradicionais nos ajudam a perceber melhor o mundo e a nós mesmos desta forma tão eloquente:

“However, as a map is a simpler version of the real landscape but a useful tool for finding our way, so a traditional tale is a simpler version of life but still a useful tool for helping us to think about how we wish to live and how we might persist in the face of difficulties.” (Eades, 2006:37)

Não obstante as histórias tradicionais e contos de fadas poderem ter especial significado na construção da pessoa e no seu desenvolvimento, todos os outros tipos de histórias podem e devem ser usados para incentivar a reflexão e desafiar as nossas crianças. As histórias, sejam elas tradicionais ou contemporâneas, sejam elas narrativas em prosa ou lírica, sejam elas ricas em estímulos visuais (como os “*picture books*”) ou

deixando mais espaço para a visualização apenas na imaginação, são potenciais fontes para o desenvolvimento de capacidades essenciais, especificamente das capacidades de análise, de decomposição em partes, de ordenação e de categorização dos elementos, bem como dos pensamentos crítico e criativo. Deste modo, uma história contada ou lida numa sala de aula não pode ser apenas mais uma história com a finalidade de verificar se os nossos alunos já dominam a leitura e a compreensão básica do que ouvem ou leem, nem avaliar a escrita através do resumo ou do reconto da história. Esta ferramenta pode e deve ser muito mais, podendo o trabalho a partir dela ser adaptado, por exemplo à taxonomia de Bloom, como eu me propus fazer neste trabalho, tendo como meta um desenvolvimento cognitivo mais completo dos alunos e não apenas como fonte de desenvolvimento linguístico.

3.3. Desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais

Apesar de ser essencial o desenvolvimento das capacidades cognitivas das nossas crianças, para estarem melhor preparadas para um futuro incerto, tal não significa que apenas o pensamento mereça a atenção da Escola. O desenvolvimento de uma criança não acontece num vazio. É necessária uma boa base emocional e social para que a ela se desenvolva como um todo equilibrado. Como, aliás, diz Robert Fisher, ao ensinar uma criança a pensar não quer dizer que tenhamos de deixar de parte o seu desenvolvimento emocional, antes pelo contrário, este é necessário para fomentar a aprendizagem no geral. Diz ou autor:

“Teaching children to think does not mean impoverishing their emotional development. They will not be turned into unfeeling robots, knowing the price of everything and the value of nothing. Thinking does not flourish in an emotional vacuum. Thinking is an activity that requires a purpose and a driving force. Emotions, feelings and passions of some kind or other lie at the heart of human behaviour. (...) It is the linking of reason with emotion that provides the prime motivation for learning and for the development of intelligence.” (Fisher, 2005: xi)

De igual modo, o desenvolvimento de uma criança tem lugar num determinado contexto social, que a ajuda a estruturar-se e lhe apresenta desafios para que ela tenha necessidade de evoluir e adaptar-se. Sem a existência de uma sociedade que o integre e o estruture, o Ser Humano não se realiza na sua totalidade, sendo a forma como se estrutura variável de acordo com a sociedade e a cultura em que se insere. Obviamente as estruturas sociais de uma tribo de bosquímanos serão bem diferentes das da sociedade ocidental moderna, com diferentes papéis atribuídos aos seus indivíduos, bem

como diferentes capacidades a servirem de requisito essencial para o sucesso. Certamente que a destreza física e os conhecimentos necessários para a caça de animais selvagens e recolha de alimentos no sul do Continente Africano não são, de todo as capacidades necessárias, por exemplo no Portugal do século XXI. Com efeito, as capacidades a ser desenvolvidas e que vão ser socialmente valorizadas dependem do contexto social e cultural do indivíduo. Este é, aliás, um dos princípios da teoria de Vygotsky, como podemos confirmar através das palavras de Berk e Winsler:

“A basic premise of Vygotsky’s theory is that all uniquely human, higher forms of mental activity are derived from social and cultural contexts and are shared by members of those contexts because these mental processes are adaptive. They lead to knowledge and skills that are essential for success within a particular culture.” (Berk e Winsler, 1995:12)

Assim sendo o desenvolvimento emocional e social deve ser fomentado da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo. Apesar da cognição e da emoção serem fatores inerentes à vida humana, não podem ser tomados como garantidos e, por isso, ignorados. Haim Ginott, citado pelo Steve Killick (2006:5) afirma *“Fish swim, birds fly and people feel”* (1965), mas isso não significa que as pessoas saibam como agir face aos seus sentimentos, ou sequer identificá-los corretamente. Numa sociedade em constante mudança, na qual, como aqui já foi repetidamente referido, não sabemos o que o dia de amanhã nos reservará, não podemos deixar de fomentar o desenvolvimento total das nossas crianças, a fim de que possam enfrentar os desafios futuros.

No passado, as crianças nasciam e cresciam em núcleos familiares mais alargados, com a presença de pai, mãe, irmãos e, muitas vezes, avós, tios e primos. Isso fazia com que as crianças tivessem muitas oportunidades de socializar de formas diversas, através de atividades de teste e de gestão de papéis desempenhados, de negociação com pares e com adultos, no fundo de aprender a lidar com os outros de forma natural. Hoje, porém, temos cada vez mais famílias monoparentais, nas quais há apenas uma criança que, por vezes, tem apenas um contacto esporádico com avós e primos. Ao não ter irmãos ou primos com idade semelhante com quem brincar, as crianças não aprendem tão naturalmente a interagir com os seus pares e ao não ter tantas figuras de referencia em adultos (com os diferentes papéis que lhes são atribuídos no seio de uma família) não têm tantos modelos de interação social. Além disso, face aos requisitos da vida moderna acabam por passar pouco tempo com os pais. Assim o contacto mais regular que têm com os pares e com adultos acaba por ser cada vez mais o contacto em contexto escolar (incluindo os infantários e ensino pré-escolar). Neste contexto existe uma definição

muito clara de papéis (professor/educador e alunos) e apesar de existir obviamente brincadeira, esta é supervisionada por adultos, o que deixa menor espaço para a imaginação e para a gestão de relações entre as crianças. Fora da escola a maior parte das crianças passa muito tempo em frente da televisão e/ou computador, não havendo grande espaço para brincadeiras com outras crianças. Assim as oportunidades de socialização das crianças passam a ser necessariamente diferentes das do passado, tendo a Escola e os educadores um papel reforçado nessa socialização e por isso também no desenvolvimento emocional e social da criança. Por isso, nas últimas décadas tem havido uma crescente consciência da necessidade de fomentar o desenvolvimento emocional, por se considerar que este vai influenciar não só a forma como um indivíduo está inserido no seu contexto social, mas porque está também diretamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo. Diz Killick:

“Our moods and feelings influence how we think and what we do, and are at the core of our feeling of wellbeing. How children mature emotionally and the skills they have in managing those feelings will influence their abilities to fulfil their potential in school and in life; to be able to learn, solve problems, and, fundamentally, how they feel about themselves.” (Killick, 2006:5)

Quando em 1983, Howard Gardner propôs a sua teoria das Inteligências Múltiplas, estava também a reconhecer que todos nós temos uma capacidade diferente para lidar com os nossos próprios sentimentos e com o mundo à nossa volta. Entre os oito tipos de inteligência propostos por Gardner encontram-se a Inteligência Intrapessoal e a Inteligência Interpessoal. A primeira pode ser definida como a capacidade de autoconhecimento, de compreender os próprios sentimentos, medos e motivações e ser capaz de usar essa informação para regular a própria vida. A segunda pode ser definida como a capacidade de compreender os outros, as suas intenções, motivações e sentimentos, para assim conseguir lidar e trabalhar eficazmente com eles. No entanto, apesar terem sido considerados tipos diferentes de inteligência, Gardner acaba por os descrever de forma conjunta, pois estabelece uma interligação entre ambos, afirmando que um não pode funcionar isoladamente do outro. Diz o autor:

“In the course of development, these two forms of knowledge are intimately intermingled in any culture, with knowledge of one’s own person perennially dependent upon the ability to apply lessons learned from the observation of other people, while knowledge of others draws upon the internal discriminations the individual routinely makes. (...) Under ordinary circumstances neither form of intelligence can develop without the other.” (Gardner, 2011: 255)

Apesar de a teoria de Gardner não ter uma aceitação consensual, havendo muitas críticas ao método utilizado para fundamentar a existência dos diferentes tipos de inteligência, bem como à própria compartimentação em tantos tipos de inteligência, esta

teoria tem a vantagem de nos dar uma visão multidimensional da inteligência humana. Concorde-se ou não com as categorias identificadas por Gardner, o que é certo é que ele consegue comprovar que a inteligência humana é algo muito mais complexo do que aquilo que geralmente era considerado como inteligência e que podia ser aferido através de testes de Quociente de Inteligência. Assim é sublinhada a importância de uma educação também multidimensional, para que o Ser Humano se possa realizar em todas as suas vertentes, com a óbvia necessidade de considerar toda a dimensão emocional.

Assim em 1990 Peter Salovey e Jack Mayer, combinaram os dois tipos de inteligência relacionados com as emoções que Gardner identificou e falaram pela primeira vez de “inteligência emocional”, que definiram como sendo

“... the mental capacity for processing emotion – the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions.” (Killick, 2006:8)

Contudo o termo “Inteligência Emocional” (IE) só em 1995, com a obra *“Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ”* de Daniel Goleman começou realmente a ter destaque e reconhecimento. Para este autor a Inteligência Emocional resume-se à capacidade de reconhecer os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e para lidar bem com as nossas emoções em nós próprios e nas nossas relações com os outros. Esta ênfase na motivação alerta-nos logo para as implicações educacionais da IE. Sendo a motivação a nossa capacidade de mobilizar os nossos recursos internos para alcançar determinados objetivos, esta é algo que pode ser influenciado pelo exterior mas não definido por ele. Isto significa que ao desenvolver a IE dos nossos alunos, estamos a fomentar a sua motivação e assim a sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. De igual modo a nossa capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e emoções e a nossa capacidade de os gerir, vão também influenciar todas as outras aprendizagens, porque como sabemos, por exemplo o stress e a ansiedade prejudicam a concentração e por isso o sucesso escolar. Assim a inteligência emocional vai influenciar a maneira como usamos as nossas capacidades cognitivas e todo o nosso desenvolvimento. Desenvolveu-se por isso o termo “Literacia Emocional” (LE) que diz respeito à nossa capacidade de operacionalizar a nossa IE. É obviamente uma metáfora que compara a capacidade de identificar e lidar com os sentimentos e emoções à capacidade de ler palavras e reconhecer o seu significado e intenções por detrás da sua utilização. Killick cita a psicóloga e autora Susie Orbach (1999) para clarificar o conceito Literacia Emocional:

“the capacity to register our emotional responses to the situations we are in and to acknowledge those responses to ourselves so that we recognise the ways they influence our thoughts and actions.” (Killick 2006:12)

A Literacia Emocional torna-se assim mais um “R” - o de “*Relationship*” – a fomentar na Escola, a juntar aos tradicionais três – “*Reading, Writing and Arimethic*” e ao quarto já aqui referido, cuja importância foi sublinhada por Fisher - “*Reason*”. Diz-nos Killick:

“Not only is there evidence that focusing on emotional development improves academic performance, but that it improves the basis for learning “skills”, rather than for learning knowledge, and of improving “people skills” – both of which are essential in the workplace in the 21st century. Perhaps most importantly, these skills, (which were previously seen as unteachable) not only can be learnt in school setting but also can provide the key to helping people live more meaningful and satisfying lives, reaching their full potential.” (Killick 2006:13)

Goleman inspirado pelo trabalho de Salovey e Mayer, identificou cinco domínios ou cinco “caminhos” para o desenvolvimento da IE e LE. São eles:

1. Autoconsciência – ter consciência do próprio estado emocional, reconhecendo os sentimentos que experiencia e os pensamentos a eles associados. É o ter consciência de si próprio.
2. Autorregulação de emoções – ter autocontrolo e a capacidade de gerir as próprias emoções de forma adequada
3. Motivação – a capacidade de se auto-motivar para realizar os objetivos, ainda que isso implique ter de retardar a satisfação, trocando a gratificação imediata, pela satisfação de atingir objetivos a longo prazo
4. Empatia (perspetivação social) – capacidade de perceber os sentimentos e visões do mundo de outras pessoas. É o ser capaz de se por no lugar de outra pessoa e ver as coisas pela sua perspectiva. Esta é uma capacidade essencial nas relações humanas, porque permite perceber também os efeitos que as nossas ações podem ter sobre o outro e assim gerir melhor as nossas interações.
5. Competência social e capacidades interpessoais – são as capacidades que nos ajudam a lidar melhor com os outros. No fundo passa pela capacidade de por em prática a empatia, ajustando as nossas ações e discurso, por forma a gerir as emoções e sentimentos das outras pessoas e fazer as relações “funcionar”. Passa também pela assertividade, ou seja, a capacidade de transmitir e defender as nossas ideias e posições, sem com isso ferir as suscetibilidades do outro.

Todos estes domínios são passíveis de ser trabalhados na Escola, sendo que as histórias são ferramentas de extrema utilidade para isso. Essa ideia é confirmada por Eades ao dizer:

“One of our tasks as teachers is to find ways of building the kinds of emotion that enhance learning and minimise the feelings that get in the way. We do not need to teach “emotional literacy” as a separate subject in order to do this. We can help children become aware of their own emotions and those of others by using the opportunities afforded by the existing curriculum and life of the school. (...) Stories provide a perfect vehicle for raising children’s awareness of emotions, for teaching them a vocabulary with which to discuss emotions and, a crucial part of emotional intelligence, for helping them to understand and think about the emotions of others” (Eades 2006: 120)

Foi um pouco isso que tentei fazer com este trabalho. Pelas restrições temporais intrínsecas ao desenvolvimento de um trabalho de investigação no âmbito de um mestrado, não podia focar-me também no desenvolvimento das capacidades emocionais e sociais dos meus alunos. Contudo, estando estas intimamente ligadas às capacidades cognitivas e sendo a ferramenta escolhida para o desenvolvimento das mesmas o texto narrativo, não podia deixar passar a oportunidade de trabalhar de uma forma ainda que mais indireta as capacidades emocionais e sociais dos meus alunos. Isso seria como que ignorar uma dimensão dos meus alunos e não cumprir a minha missão como professora.

Ao ouvir e refletir sobre uma história a criança alarga o seu vocabulário emocional. Ela desenvolve a sua capacidade de reconhecer os sentimentos e emoções dos outros, acabando por não se sentir tão sozinha, porque verifica que aquilo que ela também sente, mas que muitas vezes nem conseguia identificar, também é sentido por outros. No entanto consegue isto sem sentir que a sua privacidade é invadida, pois não está a falar de si, mas de uma personagem numa história. Assim aprende a lidar melhor com os seus sentimentos e emoções. Como diz Fisher: *“They become able to look at themselves through looking at and thinking about others”* (Fisher, 1996:5)

“Books are not made to be believed but to be subject to enquiry. When we consider a book, we must not ask ourselves what it says, but what it means.”

Umberto Eco

4. As histórias no 1.º Ciclo

4.1. Plano Nacional de Leitura

Em janeiro de 2007, o Ministério da Educação e da Ciência fez entrar em vigor o Plano Nacional da Leitura (PNL), plano esse que recomenda uma série de livros, divididos em três graus de dificuldades, por cada nível de ensino, para serem lidos pelas nossas crianças e jovens em idade escolar, tanto na escola como autonomamente ou em família. De acordo com o que foi afirmado no sítio da internet do PNL, onde se encontram todos os documentos de orientação dirigidos a escolas e famílias, este plano *“tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”*. Para alcançar este objetivo e tendo como princípio que os hábitos de leitura devem ser fomentados desde cedo e que para a leitura autónoma são necessárias muitas atividades de leitura orientada, o PNL sugere a aplicação de uma hora diária dedicada à leitura na sala de aula do ensino pré-escolar e no 1º Ciclo, denominando esse programa de *“Está na hora da leitura”*. Do documento de orientações de atividades para este programa constam vários princípios para a promoção da Leitura que enfatizam a ideia de que é necessária uma aproximação progressiva aos livros, passando por um trabalho estruturado para ser possível alcançar patamares superiores de compreensão, trabalho esse que tem necessariamente de ser adaptado aos alunos, desde a escolha dos livros a trabalhar durante um dado ano letivo, até às tarefas a ser levadas a cabo, tendo forçosamente uma atitude flexível face à diversidade ou heterogeneidade dos alunos.

Assim, no seguimento do PNL, a literatura passou, então, a ter maior relevância na Escola, sendo que cada turma trabalha algumas obras de diferentes tipos (texto narrativo, poético, dramático, informativo) durante o ano letivo. Além disso, as bibliotecas passaram a ter um papel mais ativo nas Escolas, apoiando este esforço para a

promoção da Leitura e da literacia. Por conseguinte, nos estabelecimentos de ensino por onde tenho passado, tenho observado que, para além da organização de uma semana da leitura e de uma feira do livro, também foram organizadas várias atividades nas Bibliotecas Escolares, promovendo uma aproximação dos alunos e, de certa forma, de toda a comunidade escolar aos livros e à leitura. São exemplo disso atividades como visitas e sessões de leitura nas escolas por parte de autores e ilustradores convidados. No caso da escola onde lecionei durante este ano letivo, todas as turmas são convidadas a deslocar-se à Biblioteca, pelo menos uma vez por semana, a fim de participarem em atividades ou mesmo promove-las, dirigindo-as a outras turmas ou à comunidade. Todos os alunos são também convidados, inclusive, a requisitar livros, não só de acordo com o seu nível, mas também com os interesses pessoais. Inicialmente era pedido aos alunos que respondessem a uma pequena ficha de compreensão da história, todavia preferindo incentivar a leitura pelo prazer e não somente como obrigação escolar, esta prática foi deixada de parte.

Tendo em conta que o objetivo primordial do PNL é a promoção da leitura, para assim se promover a literacia, não será de estranhar que ao nível da sala de aula a ênfase recaia sobre a compreensão do que sobre o desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Isto significa que os alunos treinam as capacidades de leitura e de compreensão, podendo as histórias trabalhadas ser utilizadas como base para trabalho de pesquisa sobre autores ou temáticas; como base para trabalho linguístico, usando o texto para explorar um qualquer tópico gramatical; ou até mesmo como inspiração para trabalho mais artístico, nomeadamente, a dramatização ou a pintura. Contudo, não estão habituados realmente habituados a refletir sobre as histórias, de forma a usarem o pensamento crítico e as capacidades de raciocínio, pensando para além do texto. O próprio PNL refere nos seus princípios que a competência da leitura vai para além da mera descodificação do texto. No entanto, para além da compreensão do que é dito e do seu significado, é importante que as crianças percebam também as respetivas implicações e causas. Citando Robert Fisher “*We want children to read the lines but also to read between lines*” (Fisher, 2005: 158), ou seja, como educadores não nos podemos contentar com a compreensão do que está escrito e do que isso significa, temos de incentivar os alunos a interagir com o texto, descodificando também para lá do que está escrito, procurando compreender o que está subentendido, as intenções e implicações do que está escrito. Ou seja, nós professores parecemos ter a tendência para

nos focarmos no desenvolvimento das capacidades de compreensão a um nível mais factual – é isto que é dito; primeiro aconteceu isto e depois aquilo; o personagem fez esta ação e isto teve aquela consequência. Com isso, por vezes, acabamos por esquecer a importância da reflexão acerca dos “porquês”, isto é, da razão para uma personagem tomar determinada atitude ou o porquê de uma ação levar a determinada reação ou consequência - se isto foi por acaso ou se há uma ligação de causalidade, ou até mesmo o porquê do autor ter escrito a história assim e não de outra forma, ou qual a relevância da história e da mensagem por ela transmitida. Talvez isto aconteça porque os currículos ainda tendem a enfatizar a literacia. Talvez aconteça porque este tipo de análise mais linear é mais fácil de ser trabalhada pelos professores e de avaliar nos alunos. O que é certo é que parece ser esquecido que, para além do desenvolvimento da literacia simples, as histórias podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da nossa literacia emocional.

Tem de haver, na minha opinião, uma validação da leitura pelo prazer da leitura, pelos mundos que para nós cria, pela ligação emocional desenvolvida pela história que nos leva a querer extrair dela outros significados, outras vivências, outras emoções e outras lições que nos são simultaneamente muito particulares, porque partem da nossa interpretação e da nossa vida pessoal, e sociais, porque nos ligam ao mundo à nossa volta e aos que partilham connosco a experiência da leitura ou audição de uma história, e que, assim, nos levam a um desenvolvimento emocional e social.

Tomemos como exemplo a obra “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen, que foi trabalhada pelas minhas turmas de 3º ano com as professoras titulares. Como já antes afirmei, não quero com isto fazer um julgamento de valor ao trabalho efetuado pelas minhas colegas, nem sequer tomar a parte pelo todo, considerando que o seu trabalho é o comumente realizado no primeiro ciclo para trabalhar textos no âmbito do PNL. Até porque no PNL são reforçadas as ideias de autonomia e de flexibilidade, podendo cada professor, a partir das atividades propostas, escolher e adaptar tudo para se adequar aos seus alunos e às suas circunstâncias. Não é de todo essa a minha intenção. Considero que não me cabe a mim, enquanto professora de Inglês a trabalhar no 1º Ciclo, julgar o trabalho das professoras generalistas. Não é essa a minha formação nem a minha especialidade, sendo o meu trabalho no âmbito das aulas de ensino precoce de Inglês enquanto língua estrangeira. Por esta razão, optei por não confrontar as minhas colegas com meios mais formais de investigação, por

exemplo, a observação de aulas, dado que, face aos constrangimentos temporais inerentes à elaboração de uma dissertação de mestrado, enquanto simultaneamente trabalhava, a observação das aulas das minhas colegas de forma sistemática seria impossível. Preferi, assim, inteirar-me dos conteúdos e das estratégias por elas desenvolvidos através das fichas de trabalho que, gentilmente, me facultaram e através dos seus relatos. Exatamente porque não quis, em momento algum, colocar as minhas colegas numa posição de avaliadas, optei por não incluir nesta dissertação as fichas facultadas. Pretendo apenas, através do exemplo por si relatado, refletir acerca do trabalho desenvolvido com base num texto literário e questionar se, apesar do mérito do trabalho que tem sido efetuado no sentido de combater a iliteracia ou um certo analfabetismo funcional, é possível levar as coisas um pouco mais além, a um maior desenvolvimento cognitivo. Considero, pela mesma razão, que refletindo sobre o trabalho feito nas aulas de língua materna, posso também refletir sobre o que poderei aproveitar para o ensino de uma língua estrangeira, por forma a melhor integrar a minha prática pedagógica nas rotinas e abordagens a que os alunos já estão habituados e, assim, criar uma maior continuidade, por oposição a um corte, a uma aula que acaba por ser um mundo aparte do resto da vida escolar dos meus alunos.

Por conseguinte, em virtude do meu trabalho de investigação, procurei inteirar-me das experiências efetuadas neste âmbito pelos meus alunos e, para o efeito, falei com as colegas, que gentilmente me explicaram o tipo de atividades que faziam e me facultaram fichas de trabalho usadas em situação de aula. Esta obra que os alunos trabalharam logo no 1º período é na realidade um conto algo complexo, que é normalmente trabalhado com mais detalhe no 6º ano de escolaridade. Contudo, as colegas, face às capacidades das turmas, adaptaram as atividades por forma a que fosse possível trabalhar esta história com sucesso neste nível. A fim de que seja mais fácil uma comparação e reflexão, procurei aplicar aos relatos das minhas colegas e às fichas de trabalho que partilharam comigo a taxonomia de Bloom (1956), uma vez que foi com base na obra deste autor que planeei a minha própria intervenção nas turmas, por motivos que explorarei com mais detalhe posteriormente.

Ambas as colegas afirmaram ter começado com atividades de pré-leitura, nas quais pediram aos alunos para pesquisar acerca da autora da obra e especularam sobre o tema e as personagens da obra. Seguidamente, procederam à leitura do livro, capítulo a capítulo, analisando cada parte da história através de perguntas orais e da resolução de

fichas de trabalho. As fichas de trabalho que me foram facultadas demonstram uma maior ênfase nos níveis que Bloom classificaria de Conhecimento (*Knowledge*) e Compreensão (*Comprehension*), correspondentes aos níveis mais básicos do processo cognitivo (1 e 2 respetivamente). A maior parte das atividades das fichas está centrada no reconhecimento ou no nomear de “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, ou seja, atividades de nível 1, quer seja através da resposta a perguntas ou da organização de dados em tabelas. O nível 2, ou seja, o nível da “Compreensão”, é explorado essencialmente através do completar de frases que explicam o que acontece na história. Aqui torna-se clara a importância dada ao texto em si, por oposição ao significado do texto no geral, com múltiplos exercícios centrados na compreensão do vocabulário presente na história, quer seja através do preenchimento de espaços ou da procura de significados no dicionário, ou sinónimos e antónimos. Este tipo de exercício pode ser considerado como pertencente ao nível da Aplicação (*Application*), ou nível 3 de acordo com a Taxonomia de Bloom, pois o que é aprendido com a história, neste caso o vocabulário aí presente na história, é usado ou aplicado de outra forma para solucionar um problema, mais concretamente, completar uma frase. Por fim, estão presentes também nas fichas de trabalho exercícios que podem ser classificados como sendo de nível 4, ou seja, de Análise (*Analysis*), segundo Bloom. Estes consistem em sequenciação de frases e/ou acontecimentos na história. Obviamente, a nível oral e/ou escrito foram exploradas outras formas de compreensão como o reconto da história até dado momento, antes de ser iniciada a leitura do capítulo seguinte e a caracterização de personagens e locais. Contudo, não parece ter sido dado grande ênfase ao desenvolvimento dos níveis cognitivos superiores segundo Bloom, os níveis da Síntese (*Synthesis*) e da Avaliação (*Evaluation*). Naturalmente, eles estarão presentes em alguma medida, pois, segundo o que as colegas relataram, a obra foi discutida na turma e, seguindo as orientações do programa “Está na hora dos Livros”, elas terão pedido aos alunos para darem títulos diferentes a cada capítulo que era lido e quando concluído deviam escrever um final alternativo. Essas são sem dúvida atividades que podemos considerar de nível 5.

Foi também pedida aos alunos a sua opinião relativamente à história e/ou as suas cenas preferidas, com a posterior ilustração destas, bem como sobre qual seria a “moral” da história, atividades que podem ser classificadas como de nível 6.

O programa aponta para a necessidade de sensibilizar os alunos para a crítica literária fundamentada, através de fichas de treino nesta área, precedidas de um trabalho oral com partilha de opiniões e defesa de pontos de vista. Diz o documento:

“O professor deve sensibilizar os alunos para o facto de que criticar é dar opinião positiva ou negativa e não apenas dizer mal. Deve ainda aceitar a diversidade e até a divergência de opiniões e encorajar os alunos a fundamentarem os seus pontos de vista, procurando refletir para encontrarem as razões do seu agrado ou do seu desagrado. Deve também ter o cuidado de alertar os alunos quando se desviam do assunto que estão a analisar.

Na elaboração de fichas para treino de crítica literária pode incluir-se a análise dos livros nos seguintes aspectos:

- *Conteúdo (interesse do livro para o leitor).*
- *Forma (Estilo do autor: riqueza e adequação do vocabulário ao conteúdo; vivacidade, ritmo, etc.).*

As fichas podem incluir duas partes:

- *Apresentação da obra (procurando isenção e objectividade).*
- *Comentário a diferentes aspectos da obra (deixando livre curso ao gosto pessoal e à subjetividade).”* (Orientações para atividades de Leitura: Programa “Está na Hora da Leitura”, 1º Ciclo)

Contudo estas atividades parecem pequenas, face ao volume de tarefas pertencentes aos outros níveis cognitivos, o que, aliás, não é de estranhar quando o objetivo do programa é o desenvolvimento da literacia e não dos domínios cognitivos, emocionais e sociais. Apesar da indubitável necessidade de trabalhar a literacia e de ensinar as nossas crianças a trabalhar com textos de diferentes tipos, de os compreender e deles extrair conhecimento, principalmente numa altura em que é notória a existência de analfabetos funcionais, fica a sensação de que mais podia ser feito.

Logicamente, estamos a falar de crianças de cerca de 8 anos e que por isso, não têm ainda capacidade de abstração, segundo a divisão de estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1971), pelo que têm ainda uma visão muito egocêntrica do mundo à sua volta. Contudo são capazes de pensamento lógico e, na minha opinião, só tinham a beneficiar com mais exercícios que explorassem em maior grau os outros domínios.

No caso concreto do conto “A Menina do Mar”, seria, na minha opinião, proveitoso explorar a empatia e a capacidade de se descentrar de se colocar no lugar das personagens. Exemplo disso seria imaginar como se sentiria a menina, sendo a única menina no mar, ou talvez colocar-se no lugar do menino da história e escrever sobre o que gostariam que a menina do mar lhes mostrasse no fundo do mar. Ambas as situações, entre as inúmeras hipóteses de tarefas e/ou atividades possíveis, levariam a personalizar a história, pensando no que eles sentiriam no lugar das personagens. Este tipo de atividade, para além de desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos,

desenvolveria, por outro lado, as capacidades emocionais e sociais dos alunos, pela exploração da capacidade de empatia e de reconhecimento de sentimentos dos outros.

Assim sendo, podemos dizer que, de facto, tem sido feito um trabalho muito positivo no sentido de fazer os alunos desenvolver a sua literacia nas aulas de língua materna e, concomitantemente, as suas capacidades cognitivas. Todavia, a meu ver, mais poderia ser feito para desenvolver mais a criança como um todo, usando a literatura como base de trabalho.

4.2. As histórias em Inglês

Depois desta breve análise ao trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Materna (L1), tendo por base as histórias, proponho-me analisar as propostas e orientações para o uso das histórias nas aulas de Inglês enquanto Língua Estrangeira (L2).

Em agosto de 2005, o Ministério da Educação Português, publicou Orientações Programáticas, relativas ao Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, que no ano letivo 2005/2006 se tornou oferta generalizada para os 3º e 4º anos de escolaridade. No ano letivo seguinte, foram lançadas também as orientações para o Ensino da Língua Inglesa no 1º e 2º anos de escolaridade, face ao programa de generalização do Ensino de Inglês e de outras Atividades no 1º Ciclo, que posteriormente se intitulou de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tendo por base o conceito de “Escola a tempo inteiro”.

Deste documento constam os princípios nos quais este programa se baseia, sustentando o valor e importância do ensino precoce da língua Inglesa. Podemos ler que este documento decorre do reconhecimento:

*“da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;
dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.”*

(Orientações Programáticas 2005: 9)

O documento diz, também claramente, que embora se tenha em vista o desenvolvimento de competências específicas desta disciplina, visa-se promover “o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico e fomentam a integração desta língua nas outras áreas curriculares.” E mais do que isso:

“Estas orientações enquadram-se, ainda, na convicção de que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas. “ (idem 2005: 10)

Neste seguimento, torna-se claro que o ensino do Inglês no 1º Ciclo visa o desenvolvimento da criança como um todo e não apenas como um indivíduo linguisticamente competente ou proficiente. Constan, aliás, das finalidades deste programa o desenvolvimento de competências transversais, é o caso de estratégias de aprendizagem, capacidade de concentração e de memorização, atitudes de autoconfiança, empenho, respeito, solidariedade e cidadania, e “*o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas, culturais e psicomotoras da criança*” (Orientações Programáticas 2005:11). Consequentemente, as orientações programáticas apontam para a necessidade de responder à heterogeneidade dos alunos, tendo em conta os seus diferentes níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Assim sendo, é proposto o uso de metodologias como o *Total Physical Response (TPR)* e *Task-based Learning* (que já antes foram brevemente resumidas). O documento propõe ainda a abordagem de temas do mundo da criança, para os quais são propostos objetivos de aprendizagem, vocabulário e estruturas a adquirir, bem como atividades a levar a cabo. Tendo em vista a motivação e o desenvolvimento global da criança, é também proposto o uso de canções, jogos, atividades artísticas e histórias, adequadas ao tema.

Contudo, e apesar de o documento referir continuamente que o objetivo do ensino do Inglês no 1º Ciclo passa pelo desenvolvimento global da criança, no que diz respeito às histórias esse objetivo parece ter sido esquecido. Elas surgem como complemento a um tema, sejam elas histórias tradicionais adaptadas, histórias criadas para o efeito ou literatura infantil autêntica (“realbooks”). Nas razões apontadas no documento para o uso de histórias salienta-se que podem ser um ponto de partida para diferentes tipos de atividades, podendo trabalhar ou reforçar outras áreas curriculares e que proporcionam momentos de partilha e diferentes experiências sociais. Todavia, a ênfase recai sobre os aspetos linguísticos, pelo facto da língua inglesa aparecer nas histórias num contexto natural e motivador, no qual os aspectos não textuais, como os gestos e o tom de voz, permitem a construção de significados. Além disso a frequente repetição de vocabulário e de estruturas favorece a consolidação dos mesmos. Isto significa que, apesar dos méritos reconhecidos às histórias, este documento vê-as como complementares e não

verdadeiramente como ferramentas fundamentais no desenvolvimento global de uma criança, também no contexto do ensino de Inglês no 1º Ciclo.

Do mesmo modo, no documento das orientações programáticas para o ensino de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, as histórias surgem como “*experiências linguísticas significativas*”, embora considerem que:

“As histórias, no contexto do 1º ciclo, não devem ser utilizadas como pretexto para ensinar vocabulário e/ou gramática; devem ser apreciadas pelo aluno e usadas pelo professor apenas como histórias que ele conta à turma.” (Dias e Toste, 2005: 13)

Os autores aconselham, ainda, a seleção de histórias tradicionais, que devem ser trabalhadas em articulação com o professor titular de turma, para que as crianças estejam já familiarizadas com a história, quando esta for contada na aula de Inglês. Por isso, embora as histórias sejam vistas como forma de consolidar ou reforçar outros conhecimentos, ou como momentos motivadores, que podem ser pontos de partida para atividades artísticas de expressão plástica ou dramática, são acima de tudo vistas como “*experiências linguísticas*”.

Isto faz com que o que estes documentos afirmam seja algo contraditório. Se por um lado, as orientações programáticas afirmam como objetivo primordial o desenvolvimento global da criança, por outro, parece ser negado às histórias o seu potencial para o desenvolvimento da criança como um todo. Enquanto que, por uma parte, as histórias são vistas como uma experiência social, porque o contar de uma história é um momento partilhado pela turma, por outra parte, parece ser esquecida a sua riqueza emocional e social, pelas emoções que ela suscita e pela capacidade de tornar mais presentes outras realidades, outras vivências, outros mundos, diferentes do das crianças de uma dada turma. Talvez isto aconteça porque a exploração mais aprofundada das histórias pode tornar impossível a comunicação a 100% na língua Inglesa. No entanto, não será preferível ignorar o manancial que advém de uma história e o seu potencial para o desenvolvimento como um todo, porque as crianças podem sentir a necessidade de dizer algumas palavras ou ideias na língua materna? Considero que não. Concordo, aliás, plenamente com Ellis e Brewster quando dizem:

“For some stories you may need to use the mother tongue from time to time. If your class shares a language this is quite natural. The mother tongue can be used as tool to help children learn the foreign language. In fact, you would be denying your pupils a very useful learning strategy if you insisted on always using English. However you should consider carefully when and why you would use the mother tongue. Obviously the more you use English, the more your pupils become familiar with the language.” (Ellis e Brewster, 2002:14)

Também os manuais para o ensino precoce do Inglês parecem refletir esta ideia de que as histórias são meros elementos de consolidação, motivação e ponto de partida para ligações interdisciplinares. Verdade seja dita que já não é um feito pequeno, mas também os manuais ignoram o potencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. De uma análise aos manuais disponíveis, tanto de editoras portuguesas, como de editoras estrangeiras (inclusive Inglesas) destinadas ao ensino de Inglês para crianças do 1º ciclo, pode ser facilmente depreendido que as histórias estão lá para a consolidação de vocabulário e de estruturas. Quer sejam textos clássicos adaptados ou histórias criadas para o manual, estes parecem desprovidas de profundidade, estando lá apenas para, ou fazer a ligação entre temas, ou consolidar o que foi estudado de uma forma mais motivadora para as crianças. Isto faz com que histórias tradicionais, como a do Capuchinho Vermelho, passassem a ser só acerca das comidas que a menina leva no cesto para dar à avó e das partes do corpo que o lobo tem, ou a história dos Duendes e do Sapateiro passassem a ser uma desculpa para falar das peças de roupa que o sapateiro fez para dar aos duendes.

Mesmo as indicações para a exploração das histórias presentes nos manuais do professor parecem não se lembrar de aspetos extralinguísticos para além dos artísticos. São sugeridas: a elaboração de máscaras para a dramatização da história, ou então de pequenos livros para que as crianças possam, eventualmente, recontar a história em casa, que são, sem dúvida, atividades que devem ser feitas. Mas aquilo de que parecem esquecer-se é de lembrar aos professores que “O enorme Nabo” não é só uma história cumulativa que pode servir para rever os membros da família ou os animais da quinta, dependendo da versão, que já à partida foi feita para caber nas necessidades temáticas do livro, mas antes uma história que fala da importância da cooperação e da partilha, ou então que “O Patinho feio” não é uma história que serve só para aprender os nomes dos animais da quinta, mas é, sobretudo, um texto sobre a crueldade e sobre como é errado julgar as pessoas pela sua aparência. Recai, por isso, sobre o bom senso do professor explorar estes aspetos ou não.

Contrariando um pouco esta tendência de usar histórias muitíssimo simples apenas porque servem para introduzir ou consolidar vocabulário e estruturas, o PNL lançou em julho de 2011 listas de livros em Inglês de leitura recomendada para os diferentes anos. Diz o programa que:

O importante é que os alunos leiam em Inglês, não que os livros ‘ensinem’ o inglês. Neste sentido, foi feita a escolha de livros que os alunos pudessem ler e compreender sozinhos.(...)

Muitos destes “Readers” selecionados são traduções e adaptações de histórias tradicionais e, em alguns casos, portuguesas. Outros são livros originais ingleses, escritos para crianças inglesas e, nestes casos, embora o vocabulário e a linguagem sejam mais elaborados, poderão, com o apoio do professor (leitura orientada), tornar-se acessíveis aos alunos.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrostexto.php?idLivrosAreas=33>

(consultado em 15-01-2012)

Logo, esta lista visa o incentivo ao uso de livros nas aulas de Inglês e não apenas de histórias presentes nos manuais. Isto, por um lado, implica o uso de histórias um pouco mais complexas (e, por isso, mais ricas) e, por outro, uma valorização da história em si e não apenas como mera ferramenta para o ensino contextualizado e motivador da língua. Sendo que esta forma de encarar as histórias não é nova, pois muito tem sido escrito acerca da importância das mesmas no ensino precoce do Inglês, como já referi num capítulo anterior, é, em meu entender, um progresso por parte do Ministério da Educação Português, no caminho para a valorização das histórias como fonte de outros tipos de conhecimento e como fonte de prazer.

*“Children are travellers in a largely
unknown land, and we are their guides.”*

Robert Fisher (2005:1)

5. Metodologia de Investigação

Tendo por objetivo contribuir para o desenvolvimento pleno dos meus alunos, usando para esse efeito as histórias numa tentativa de desenvolver as capacidades, não apenas linguísticas, mas também emocionais e sociais e, principalmente, capacidades cognitivas, foi necessário implementar uma metodologia de investigação-ação.

Esta metodologia, como foi definida por Richards e Farrel (2005:171) “refere-se a uma investigação conduzida pelo professor com vista a clarificar e resolver questões e problemas práticos do ensino.” E foi, de facto, isso que tentei fazer com este trabalho, pois partindo de um “problema” - as lacunas demonstrada pelos meus alunos ao nível do pensamento crítico e criativo - planeei uma intervenção, usando as histórias como veículo para o desenvolvimento dos meus alunos como um todo pensante e não apenas como crianças com alguns conhecimentos linguísticos de Inglês.

Assim, tentando assumir uma postura de “profissional reflexiva”, conforme foi definido por Schön (1983), segui os passos identificados por Richards e Farrel (2005:171), que consistem em:

1. observar – *“centering on identifying a problem or issue”*
2. analisar – *“collecting information about the issue”*
3. agir – *“devising a strategy to address the issue”, “trying it out”*
4. rever/reavaliar – *“observing its effects”*

Comecei, então, com a observação das minhas turmas verificando que de facto os meus alunos tinham dificuldades em responder a perguntas mais exigentes a nível cognitivo e tal não advinha do tipo de perguntas que eu colocava, sendo transversal a uma série de atividades. Depois de identificado o problema, parti para a recolha de dados acerca dos seus hábitos e atitudes face às histórias com a resposta a um questionário, bem como de dados acerca da sua capacidade de resposta a perguntas referentes a um nível mais complexo de cognição, através da aplicação de um ciclo de pré-intervenção denominado de ciclo zero, usando, para isso, a estruturação de desenvolvimento cognitivo delineada por Bloom, para que não houvesse dúvida de que o problema não estava relacionado com uma precariedade da estruturação do trabalho,

mas antes com a falta de hábitos de reflexão a um nível superior. Seguidamente analisei as informações recolhidas e tracei um plano de ação, procurando implementar estratégias com vista ao desenvolvimento dos meus alunos, utilizando novamente a taxonomia de Bloom como base para uma estruturação adequada. Por fim procurei avaliar os resultados obtidos, no sentido de verificar se era necessário reajustar as estratégias para conduzir os meus alunos a um maior desenvolvimento cognitivo antes de partir para um novo ciclo de intervenção, no qual acabei por utilizar as mesmas estratégias face às melhorias já observadas no decorrer das aulas após a primeira intervenção.

Esta tarefa não foi de todo fácil, pois apenas uma parte dos processos de pensamento e das emoções dos alunos podem ser observáveis pelo seu comportamento. Por isso, posso apenas verificar através de alguns comportamentos demonstrados e de respostas dadas se efetivamente houve uma reflexão mais profunda, uma análise da situação e uma ativação dos meios e conhecimentos internos, disponíveis a cada um dos alunos, para resolver um problema novo ou responder a uma questão mais complexa.

No entanto, procuro neste capítulo apresentar e analisar a minha investigação, baseada numa observação prévia e com posterior intervenção planeada e executada em dois ciclos, justificando as minhas escolhas e propostas, na minha tentativa de contribuir para o desenvolvimento global e não apenas linguístico dos meus alunos do 3º ano.

5.1. Instrumentos de recolha de informação

Segundo Sousa a metodologia de investigação-ação tem por base essencial “*a observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica*” (SOUSA, 2005: 96). Considerando também que as formas de observação utilizadas variam em formalidade e rigorosidade de acordo com o que se pretende observar e os objetivos a atingir. (idem: 109).

No meu caso específico, e tendo em conta que o meu objetivo é conduzir os meus alunos a um desenvolvimento mais completo e não apenas linguístico, os progressos da minha intervenção não são facilmente observáveis. Se é certo que o seu desenvolvimento linguístico é fácil de aferir, através da realização de tarefas mais

complexas de compreensão escrita e auditiva e através de uma melhor produção oral e escrita, o mesmo não se pode dizer do desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Optei, então por, em primeiro lugar, elaborar e aplicar um questionário anónimo e em português aos alunos (que pode ser observado no Anexo 1), com o objetivo de confirmar as minhas expectativas relativamente à situação dos meus alunos face às histórias. Procurei confirmar se as histórias eram de facto uma das suas atividades favoritas dos alunos e, assim sendo, mais motivadoras e eficazes enquanto ferramentas de aprendizagem. Nesse sentido, e assumindo um pouco uma perspetiva metacognitiva, tentei perceber se os alunos tinham a noção das tarefas que para eles eram mais eficazes para a sua aprendizagem. Tentei, além disso, confirmar se eles estavam, de facto, habituados a trabalhar histórias e que tipo de atividades eles costumavam fazer com elas. Seguidamente tentei perceber se os meus alunos sentiam dificuldades ao trabalhar histórias e porquê, procurando entender se eles tinham a noção de que não é preciso saber o significado de todas as palavras para perceber o que acontece numa história. Aliás, a sua perceção ou a forma como encaram as histórias é absolutamente essencial, pois pode ser um fator motivador ou desmotivador para os alunos.

Depois, parti para a observação das turmas. Como disse antes, este tema de investigação não é de fácil observação, uma vez que a maior parte dos processos envolvidos são internos. Não podemos saber com certeza o que os alunos pensam ou sentem, podendo apenas inferir o estado cognitivo e emocional, e um possível desenvolvimento ou progresso nestes domínios, a partir de alguns comportamentos demonstrados e das respostas dadas. Por conseguinte, esta questão, que surgiu de uma forma natural na minha prática pedagógica, pareceu-me merecer igualmente uma abordagem naturalista. Ponderei a hipótese de filmar as minhas intervenções ou de pedir a um colega para observar as minhas aulas, mas ambas as hipóteses pareceram-me contraproducentes, pois poderiam contribuir para comportamentos diferentes nos meus alunos e, consequentemente, influenciar possíveis resultados. Deste modo, optei por elaborar grelhas de observação, de modo a que posteriormente pudesse descrever a situação e fundamentar as conclusões das minhas observações.

Assim para além da observação informal no decorrer das aulas, desenvolvi ainda grelhas muito simples de observação dos trabalhos apresentados pelos alunos. (Anexo 2 A) Nelas, os trabalhos dos alunos resultantes das histórias puderam ser classificados de uma de duas formas: trabalhos baseados na história original de uma forma direta (cópia

do que estava no livro ou muito semelhante) e ideias originais que, apesar, de baseadas na história base, demonstravam uma maior reflexão e colocação de hipóteses. Desta maneira, pude passar de uma sensação de que os meus alunos não estavam habituados a pensar para uma afirmação com alguma segurança, de que, de facto, a maioria dos alunos não conseguia ou não queria pensar de forma crítica ou criativa - dois dos principais aspetos do pensamento. Foi, por isso, uma observação simultaneamente quantitativa, com a análise da quantidade de respostas que obtinha e qualitativa, julgando a qualidade de uma resposta com base na premissa de demonstração de reflexão ou mera cópia. Procedi assim pois interessava-me analisar a quantidade de alunos que apresentaram um trabalho a partir da história demonstrando alguma reflexão, ou seja, um trabalho de maior qualidade, e os alunos que se limitaram a copiar ou, simplesmente, a seguir a história original.

Para as minhas intervenções, resolvi elaborar uma grelha de observação de cada turma, usando por base o mapa da sala (Anexo 2 B) na qual tomei nota da quantidade de respostas espontâneas dos alunos face a perguntas de maior complexidade. Escolhi a taxonomia de Bloom (1956) como base para desenvolver questões em Inglês com progressiva complexidade e, assim, levar os meus alunos a uma maior reflexão.

A escolha do sistema desenvolvido por este autor deveu-se a dois fatores: em primeiro lugar, porque é uma abordagem de compreensão bastante acessível, pois os diferentes níveis de complexidade estão numerados de um a seis, partindo de um nível cognitivo mais baixo, isto é, o de conhecimento factual, para um nível cognitivo mais elevado como o de pensamento crítico e criativo; em segundo lugar, porque a taxonomia mencionada é uma das abordagens ao desenvolvimento do domínio cognitivo de mérito mais reconhecido, sendo, como já referi, a base para o desenvolvimentos de inúmeros currículos e citada, como já afirmei, por vários autores e investigadores na área da educação, como por exemplo Robert Fisher. A simplicidade de um sistema numérico tornou mais fácil anotar a incidência de respostas dos alunos a perguntas de uma complexidade progressiva (em Inglês para os níveis mais baixos e em Inglês e Português para os níveis mais elevados), permitindo a descrição da situação e uma comparação entre a quantidade e qualidade das respostas dos meus alunos nos dois ciclos de intervenção. Não optei por usar a nova taxonomia de Andersen e Krathwohl porque, como já referi, considero que, apesar da validade das críticas apresentadas, estas necessitam de confirmação, pois há argumentos válidos para ambas as posições. Como

o meu objetivo com este trabalho é que os meus alunos consigam responder e resolver atividades dos últimos dois níveis de complexidade (Síntese e Avaliação), aos quais não parecem estar habituados, saber qual dos dois é o mais complexo, acaba por ser uma questão acessória. O meu objetivo é levar os meus alunos a desenvolver as suas capacidades cognitivas, por isso quero que eles cheguem aos processos mais complexos. Ora, se para eles é mais difícil avaliar criticamente e justificar os seus pontos de vista ou resumir, reorganizar e recontar acaba por não ser tão importante, desde que eles cheguem lá. Portanto, e por uma questão de coerência para com as minhas fontes que também se referem a Bloom, resolvi usar a taxonomia original, a “canónica”.

Sendo o meu objetivo desenvolver os meus alunos como um todo, e não apenas como aprendentes da língua Inglesa, a produção de respostas corretas em Inglês por parte dos alunos, apesar de não ser deixada de parte, não foi um fator essencial. Obviamente, sendo os alunos do 3º ano, as suas capacidades de produção oral ou escrita, em Inglês, são ainda muito reduzidas. Por isso, tive o cuidado de ensinar previamente algumas “ferramentas” para que fosse possível aos alunos responder em Inglês, nas perguntas dos níveis mais baixos da taxonomia. Contudo, com perguntas de uma maior complexidade não exige respostas completas em Inglês, pois tal ser-lhes-ia impossível ou pelo menos dissuasor de respostas espontâneas. Tentei, deste modo, recorrer ao desenho e até mesmo à resposta na língua materna, pois se os meus objetivos são desenvolver, não só o domínio linguístico, mas também cognitivo, emocional e social, não poderia deixar que a insuficiência de conhecimentos linguísticos impedisse o desenvolvimento das crianças como um todo. Tal postura foi, aliás, também adoptada no projeto BritLit, iniciado em 2003, numa associação entre o British Council e a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), com o objetivo de ajudar os professores do Ensino Secundário a usarem da melhor forma a leitura extensiva nas suas aulas de Inglês, mas depois foi alargado a professores de Inglês de todo o mundo, a ensinar em diferentes níveis de Inglês. Fitch O’Connell, no seu artigo “The BritLit Story: A brief history and theory”, parte integrante do e-book publicado pelo British Council em 2009, informa-nos que:

“The Project designers, however, in workshops and training sessions, emphasise the need not to be prescriptive about the method of feedback at certain stages of encouraging the readers’ – or students’ – responses.” (BritLit: using Literature in the EFL classroom 2009:14)

Isto significa que também neste projeto, e embora este tenha sido inicialmente desenhado a pensar sobretudo nos alunos do ensino secundário, se considera são

possíveis outras formas de responder que não na língua inglesa, pois tal obrigatoriedade poderia conduzir à inibição e ao desencorajamento. Pela mesma razão uma das mentoras deste projeto e uma das maiores autoras e investigadoras na área do ensino precoce da Língua Inglesa, Sandie Mourão (2003), aconselha os professores a usar livros autênticos na sala de aula e a incentivar a participação dos alunos na discussão das histórias, ainda que na língua materna. Diz a autora:

“Try to encourage children to take part in the process and ask them questions; these questions can be either in English or their mother tongue. Listen to their comments, which are often influenced by the illustrations. Children are full of ideas and will be stimulated by the pictures they see. Their reactions are likely to be in their mother tongue; I believe this is a healthy approach to the storytelling experience. Use what they say as a support for their understanding. You can reply and expand in English” (Mourão 2003: 5)

Devo realçar novamente que decidi, nesta investigação, dar mais ênfase ao desenvolvimento cognitivo, pois, na impossibilidade de trabalhar a dimensão afetiva e cognitiva com o mesmo relevo, devido aos constrangimentos temporais inerentes a uma dissertação de mestrado, esta pareceu-me a vertente que os meus alunos precisavam de trabalhar de forma mais intensiva, pois acaba por ser a base que pode também ajudar ao desenvolvimento das outras dimensões. Ainda assim, não podia descurar a tentativa de desenvolver as capacidades dos meus alunos de forma o mais completa possível e desperdiçar o vasto manancial de ideias e temas que as histórias despertam. Por isso, tentei incorporar o mais possível perguntas e atividades que também trabalhavam as vertentes afetivas e sociais, ainda que não de uma forma tão sistemática.

5.2. Pré – Observação

Como já antes afirmei, comecei por observar de uma forma naturalista, os meus alunos, desde o início do ano. Cedo me apercebi de que os meus alunos, e ao contrário do que seria expectável, tinham muitas dificuldades em responder a perguntas, que embora adequadas ao seu nível etário e cognitivo, requeressem uma análise mais profunda, tanto a nível cognitivo como a nível emocional. Sendo uma professora preocupada em desenvolver as capacidades dos meus alunos como um todo, perguntei-me o que poderia fazer para os ajudar a progredir e a melhor se desenvolverem.

Sabendo que as histórias são um meio por excelência para aprendizagem e reforço linguísticos, mas também para desenvolvimento das crianças como um todo, decidi então utilizar as histórias do manual adoptado, bem como livros autênticos em Inglês, os

já aqui referidos “*Realbooks*”, como aliás eu sempre tentei incorporar nas minhas aulas, para potenciar o desenvolvimento dos meus alunos.

Mas antes de partir para uma ação intensiva, com vista a verificar se, de facto, os meus alunos tinham dificuldade em ir além da compreensão simples das histórias e responder a perguntas mais complexas, achei importante começar com um questionário para verificar como se perspetivavam estas crianças face às histórias, para depois passar para uma espécie de ciclo zero, no qual, usando uma história do manual, procurei levá-los a uma análise mais profunda, testando assim os seus limites.

A partir dos dados recolhidos nesta fase de pré-observação, pude delinear a minha intervenção para os dois ciclos de intervenção que se seguiram, de uma forma mais precisa, tentando assim otimizar os resultados obtidos e o desenvolvimento das capacidades dos meus alunos

5.2.1. Questionário

Para analisar a postura, a opinião e a consciência que os alunos das duas turmas de 3º ano tinham face a histórias, por forma a melhor traçar e desenvolver as minhas intervenções, desenvolvi um questionário (Anexo 1), consistindo em cinco perguntas com várias alíneas. Decidi aplicar o questionário às duas turmas para verificar se havia diferenças significativas entre elas, o que como se pode observar não se verificou. Não pedi ao aluno com autismo para responder pois pareceu-me que as suas respostas não seriam relevantes para os efeitos deste estudo.

Neste capítulo optei por apenas apresentar os resultados médios, fruto da soma dos percentuais das duas turmas. No entanto, na secção dos anexos estão disponíveis gráficos nos quais são apresentados os resultados absolutos de cada turma, ou seja, o número de alunos que escolheu cada uma das hipóteses, possibilitando também a leitura comparada das respostas dadas por cada uma das turmas (Anexo 3).

Comecei por perguntar aos alunos quais as atividades que eles gostavam mais de realizar nas aulas de inglês, para verificar se o ler de histórias era uma atividade potencialmente motivadora para os alunos. Eles podiam escolher apenas duas de uma lista de seis. As escolhas dos alunos refletiram uma preferência pelos trabalhos manuais, os jogos, a resolução de exercícios e as histórias; com 28%, 24% e 20% e 18 % do total dos alunos das duas turmas.

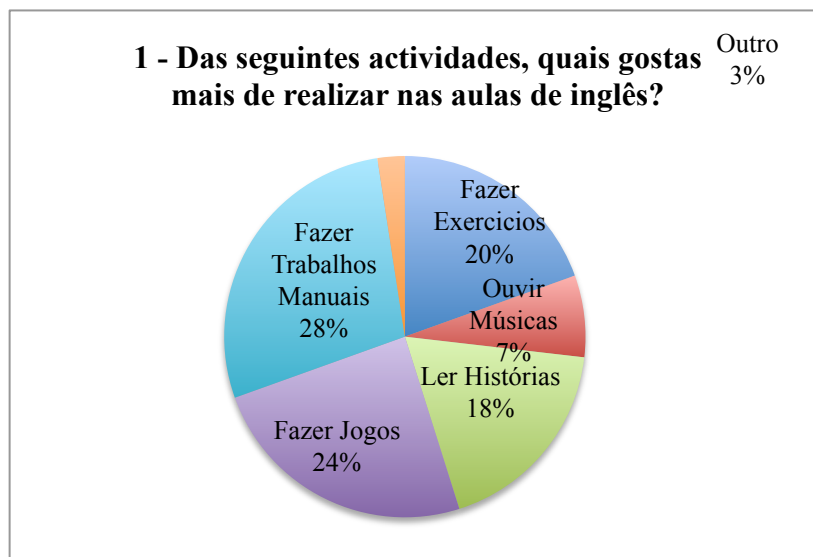


Gráfico 1

Estes resultados refletem a importância que os trabalhos manuais têm para os alunos, talvez porque é uma atividade transversal ao currículo, comum a todas as áreas do saber, que permite uma forma diferente de aplicar e representar o conhecimento adquirido. Além disso é uma forma de expressão mais livre e lúdica, não requerendo o domínio da escrita para ser bem sucedido.

Nada surpreendente é a segunda posição dos jogos neste inquérito, pois a vertente lúdica da aprendizagem presente nessa atividade é muito importante para as crianças. Representam um momento mais descontraído e mais flexível, no qual se pode aprender e/ou aplicar os conhecimentos obtidos, distinguindo-se das situações mais habituais na sala de aula. Contudo, e ao contrário do que era expectável, ler histórias aparece apenas em quarto lugar nas preferências dos alunos. Todavia é de realçar a diferença de 2% para a resolução de exercícios advém do facto de haver mais um aluno a escolher a resolução de exercícios como uma das suas tarefas preferidas (como se pode ver no primeiro gráfico do Anexo 3). É também de realçar, a discrepância entre as duas turmas (verificável no Anexo 3), sendo que no 3ºA a leitura de história é escolhida por 9 alunos e a resolução de exercícios por 4, enquanto no 3ºB as histórias são escolhidas por apenas 6, havendo 12 a escolher a resolução de exercícios. Esta discrepância poderá ter a ver com as diferenças de atitudes face à aprendizagem e eventuais diferenças nas experiências de aprendizagem exteriores às aulas de Inglês, uma vez que nas minhas aulas as tarefas sempre foram comuns a ambas as turmas, ou seja, sempre usei os mesmos exercícios do livro e as mesmas fichas de trabalho em ambas as turmas, apenas

adaptando as tarefas para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Por fim é de realçar que um aluno referiu como uma das suas atividades favoritas estudar.

De seguida, perguntei aos alunos com que atividades achavam que aprendiam mais nas aulas de Inglês, pedindo novamente para escolherem duas hipóteses. Com esta questão pretendia que os alunos refletissem sobre a sua própria aprendizagem, pensando nas atividades que consideram mais úteis para progredir na sua aprendizagem. Com base nesta informação posso verificar se os alunos consideram as tarefas que têm vindo a realizar nas minhas aulas com maior frequência eficazes ou não, assim como a sua postura face às histórias como veículos de aprendizagem. É claro que a perceção das crianças não poderá ser considerada de forma absoluta como sendo a realidade, pois a sua capacidade de autoconhecimento é ainda limitada. Contudo os exercícios de reflexão numa perspetiva metacognitiva não só ajudam nesse processo, como permitem ao professor saber como melhor trabalhar com a turma no sentido de aumentar a consciência dos alunos para aspetos relevantes da sua aprendizagem. Como se pode ver pelo gráfico seguinte as opções mais selecionadas pelos alunos foram a resolução de exercícios e a leitura de histórias, ambas com 32% das escolhas do total dos alunos das turmas. A escolha das histórias demonstra que os alunos têm noção da validade destas como ferramenta de aprendizagem, tanto no que diz respeito à aquisição e revisão de vocabulário, à associação da sonoridade das palavras à sua forma escrita, como para o desenvolvimento de um certo à vontade com a linguagem real contextualizada, e não apenas em expressões curtas e mais padronizadas.

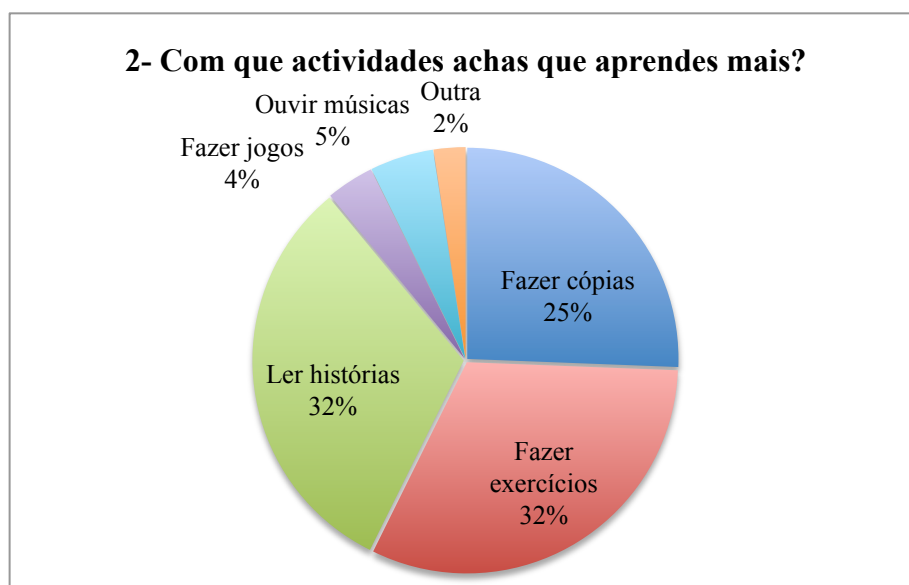


Gráfico 2

Este resultado da opção “Fazer cópias” reflete, por um lado, que os alunos estão habituados a ter de fazer cópias na língua materna, como exercício conducente a um maior domínio da escrita e a diminuição de erros ortográficos. Por outro, reflete que perceberam que o motivo pelo qual todas as aulas de Inglês eram iniciadas com a abertura da lição no quadro (feita pelos alunos) seguida da elaboração de um sumário, que era copiado para o caderno de Inglês, estava relacionado exatamente com o facto de poderem praticar a escrita dos números por extenso, dos dias da semana, dos meses do ano e dos estados de tempo, além de palavras e expressões úteis na aula. Tirando o caso do sumário, a cópia é uma prática pontual nas minhas aulas, pois normalmente só era pedida aos alunos a cópia de palavras isoladas para, por exemplo, um dicionário de imagens, e a cópia de expressões importantes que depois serão usadas em atividades produtivas, como diálogos.

A terceira pergunta deste questionário dizia respeito aos anos anteriores, isto é, se no primeiro e segundo anos tinham aprendido histórias na aula de Inglês. Com a implementação nacional da oferta obrigatória da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês, seria expectável que todos os alunos (ou pelo menos a grande maioria) tivesse frequentado aulas de Inglês nos anos transatos. De igual modo com as histórias a representarem atualmente uma das mais comuns ferramentas de aprendizagem de línguas, pelas pontes interdisciplinares que estas permitem estabelecer e pelo facto de permitirem uma aprendizagem contextualizada, estão também presentes na maioria de manuais de ensino de Inglês. Assim a resposta dos alunos foi a esperada, com a totalidade a dizer que “sim”.

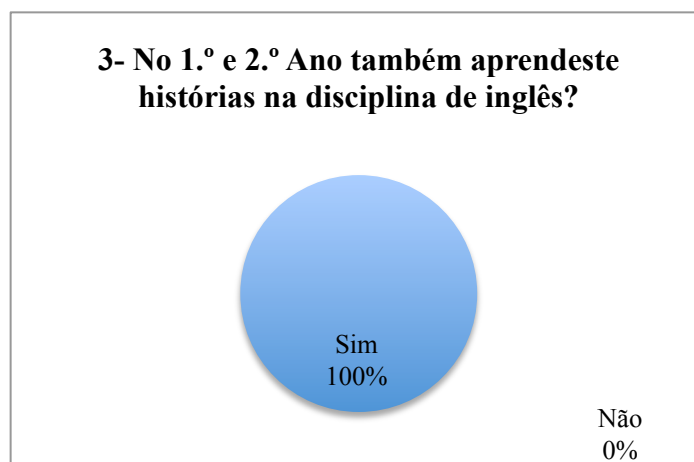


Gráfico 3

A quarta pergunta dizia também respeito aos anos anteriores de Inglês, interrogando acerca das atividades comumente realizadas tendo por base as histórias

trabalhadas. Com esta pergunta pretendia perceber que tipo de atividades os meus alunos estavam habituados a realizar com base nas histórias, para verificar se estas eram usadas apenas pelo valor linguístico ou se, também na aula de Inglês, já tinham explorado um pouco as vertentes cognitivas, emocionais e/ou sociais. A minha experiência até então dizia-me que a exploração de capacidades para além da linguística tinha sido incipiente. Contudo, achei importante verificar se os alunos tinham memória de refletir sobre as histórias. A elevada percentagem de alunos que referiu a atividade de resolução de exercícios de vocabulário era já expectável. Aliás, como já antes referi é dada uma grande ênfase ao uso de histórias para a introdução, revisão e treino de vocabulário não só nos manuais de Inglês, mas também nas próprias Orientações Programáticas para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo. Obviamente, o contrário é que seria de estranhar, pois o Ensino precoce de Inglês passa pelo desenvolvimento da proficiência linguística. Contudo, o facto de 28% dos alunos referir como uma das atividades mais comuns o “pensar sobre as histórias”, demonstra que as potencialidades das histórias não têm sido completamente descuradas. Todavia, e como aliás já antes afirmei, a minha experiência com estes alunos, levam-me a crer que a reflexão tendo por base as histórias a que os alunos estavam habituados, relacionava-se mais com aspectos como a moral da história, do que com o desenvolvimento das capacidades cognitivas *per se*.

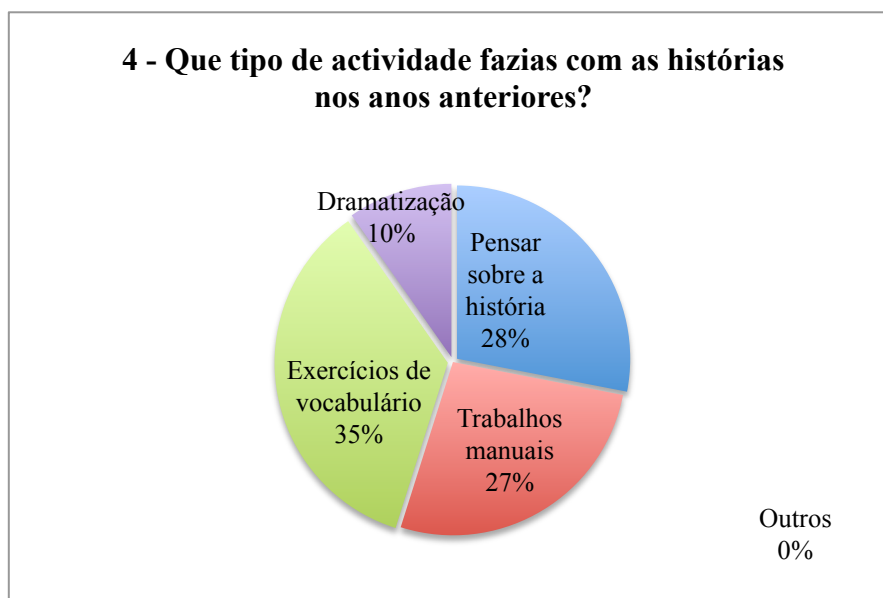


Gráfico 4

É, mais uma vez, de realçar o papel dos trabalhos manuais como atividade utilizada frequentemente também nas aulas de Inglês. Isto demonstra que houve uma

preocupação por parte das professoras dos anos anteriores em recorrer a atividades de carácter mais artístico para permitir uma certa interdisciplinaridade e principalmente aumentar a motivação de alunos que claramente gostam deste tipo de atividade.

É contudo de ter em conta que esta pergunta depende das memórias que os alunos têm dos anos anteriores, sendo por isso também reflexo das experiências relacionadas com histórias que os marcaram. Isto significa que não foram apenas 10% dos alunos que fizeram dramatizações a partir das histórias estudadas nas aulas de Inglês dos anos anteriores, mas sim, que esta é a percentagem de alunos que acha que fez esta atividade. É natural que tenham sido feitas dramatizações a partir de histórias nos anos anteriores, mas ou a quantidade de vezes que foi levada a cabo não foi tão expressiva ou a experiência não foi muito memorável para a maioria dos alunos. O mesmo será verdade das outras atividades referidas, sendo a percentagem reflexo da memórias dos alunos.

Por fim perguntei aos alunos se sentiam dificuldades ao aprender uma histórias em Inglês, ao que a maioria respondeu que “sim”, embora com uma pequena diferença de percentagem.



Gráfico 5

Obviamente interessava-me também saber o porquê da dificuldade sentida na aprendizagem de uma história na aula de Inglês, até porque as histórias até aqui trabalhadas tinham sido na sua maioria pertencentes ao manual adoptado, pelo que eram tanto em termos linguísticos, como em termos de manancial para reflexão, bastante simples. Assim sendo formulei as duas hipóteses que me pareceram mais lógicas, para explicar o porquê das dificuldades sentidas: “Porque não consigo perceber o vocabulário.” e “Porque não consigo perceber o que acontece na história.” Deixei contudo um espaço para a apresentação de outras razões.

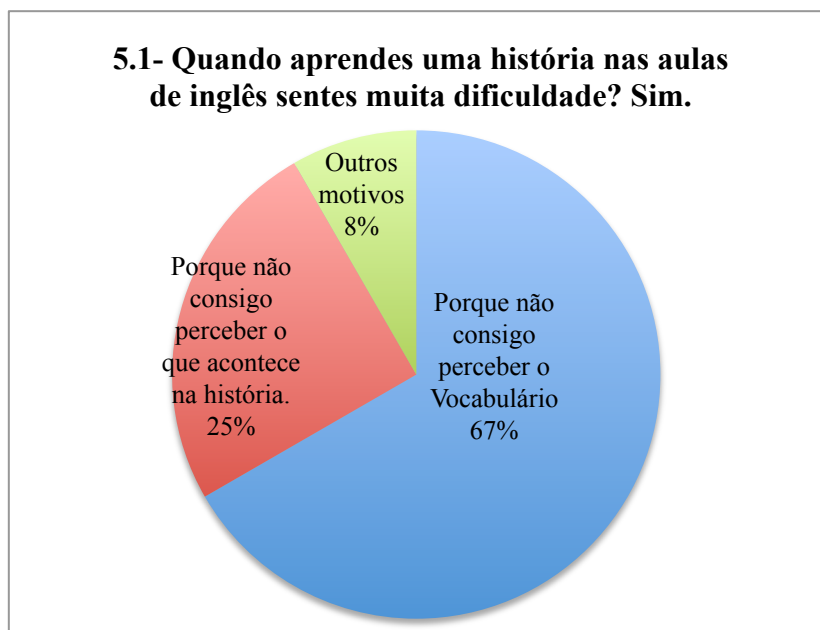


Gráfico 6

Segundo as respostas obtidas, a grande maioria (com 67% de opções dos alunos de ambas as turmas) considera ter dificuldades quando aprendem uma história, afirmando que tal acontece porque não conseguem perceber o vocabulário. 25% do total de alunos, considera que não consegue sequer perceber o que acontece na história. Por fim, os restantes 8% apresentam outros motivos para as suas dificuldades, motivos esses que passam também pela dificuldade com palavras, desta feita, palavras que classificam como “maiores”, ou simplesmente dizem ser só algumas palavras que consideram mais difíceis e não todo o vocabulário em geral.

Sinceramente já esperava que a maioria dos alunos dissesse que sentem dificuldades e que apresentasse o facto de não compreender todo o vocabulário para explicar as suas dificuldades. Na realidade, como disse na contextualização da turmas, desde o início do ano que notei uma grande falta de segurança e autoestima por parte de uma série de alunos. Isto revelou-se em contexto de sala de aula facilmente, bastando pedir que respondessem a perguntas mais complexas ou para que repetissem algo em Inglês. Muitos alunos mostravam-se reticentes em responder e participar. Curiosamente, quando incentivados a partilhar as suas ideias, as respostas dadas eram em muitos casos corretas e válidas. Mas o medo de dizer alguma parvoíce e ser gozado pelos colegas parecia pairar. Contudo o facto de 25% dos alunos que têm dificuldades acharem que nem sequer percebem a história, leva-me a acreditar que não se trata só uma questão de insegurança ou até mesmo de falsa modéstia, mas antes um problema mais profundo. Este grupo de alunos parece ter dificuldades com o uso das suas capacidades cognitivas

que os tornam capazes de inferir significados a partir do contexto, ou seja, é um grupo que não tem conhecimentos linguísticos para ler as linhas, mas também não sabe usar os meios disponíveis, para a partir das “entrelinhas” colmatar as suas lacunas, não conseguindo perceber o que é dito. Assim este grupo precisa de mais treino, de mais atenção e ajuda por minha parte para conseguirem acompanhar os acontecimentos e assim desfrutar da história.

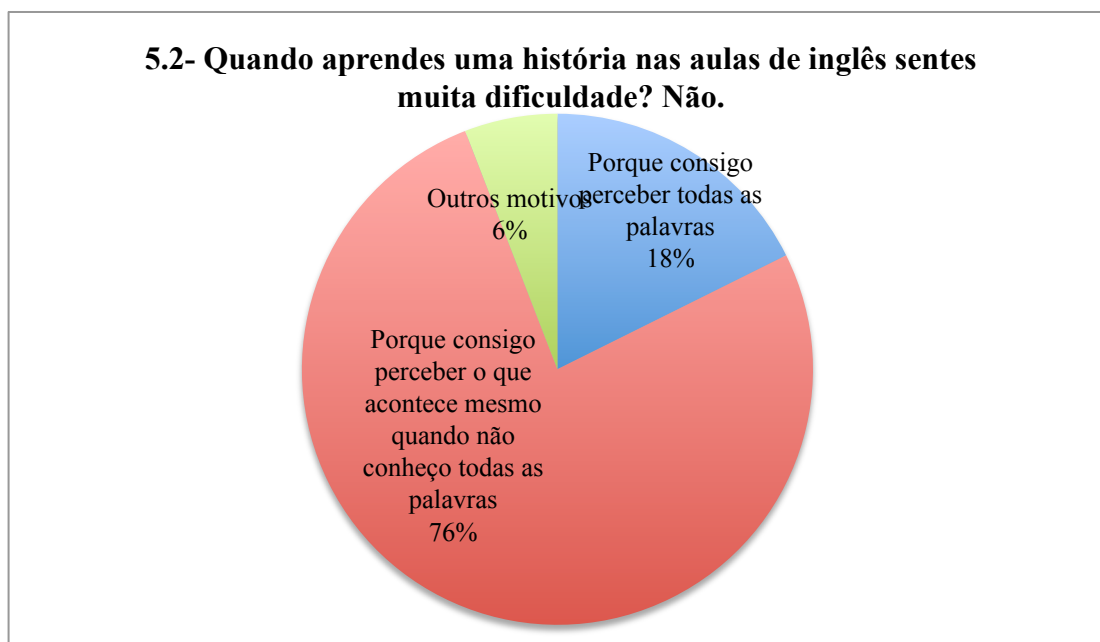


Gráfico 7

Dos alunos que consideraram não ter dificuldade, a grande maioria (78%) demonstra ter a noção de que não é preciso conhecer os significados de todas as palavras para compreender a ação da história e consequentemente também a sua moral. Ou seja, são alunos que conseguem ler nas entrelinhas o que não percebeu nas linhas, podendo com algum trabalho passar também a conseguir ler para lá das linhas, refletindo sobre as implicações do que é dito. Alguns alunos sentem-se extremamente confiantes considerando compreender todas as palavras, pelos conhecimentos adquiridos, ou pela sua capacidade de inferir significados a partir de contextos, pelo que se sente seguro e confiante a trabalhar com histórias. 6% dos alunos diz não ter dificuldades em compreender a história no geral, mas ressalvam que num contacto inicial sentem alguma dificuldade. Contudo, estes alunos dizem que acabam por perceber não só o que acontece na história como o vocabulário no geral.

Face aos dados recolhidos a partir deste questionário é possível afirmar:

- Que embora ler histórias não seja uma das atividades favoritas é uma atividade que eles parecem gostar e que consideram relevante para a sua aprendizagem.

- Que os alunos estão acostumados a trabalhar com histórias nas aulas de Inglês, principalmente para a resolução de exercícios de vocabulário, mas que também se lembram de pensar sobre o que elas e a partir delas fazer trabalhos manuais. Tendo por base as minhas observações naturalistas desde o início do ano, considero que as tarefas de pensamento que os alunos fizeram, muito provavelmente consistiam na compreensão e análise simples da história, procurando, por exemplo, encontrar uma moral. Não me parece contudo que executassem tarefas cognitivas de níveis superiores, pois apresentavam dificuldade sempre que uma pergunta mais complexa lhes era colocada.
- Que é necessário um bom trabalho de pré-leitura para que a aproximação à história seja mais suave e por isso, leve os alunos a sentir-se mais confortáveis, evitando situações de insegurança associadas à não compreensão de vocabulário ou o que acontece ou o que responder em determinada situação
- Que o número de alunos confiantes é suficiente para suportar o trabalho desenvolvido nas turmas, ajudando os colegas com mais dificuldades a também chegar às conclusões chave.
- Que é necessário um trabalho de motivação que demonstre aos alunos que eles também podem ser capazes e que aliás são capazes de mais do que acreditam à partida que lhes seja possível alcançar.

Com base nestes dados posso concluir que usar as histórias como ferramenta promotora de desenvolvimento cognitivo, emocional e social é uma mais valia, pois é algo que os alunos até gostam de trabalhar e consideram este tipo de experiências válidas para aprendizagem. É assim possível traçar um ciclo zero que me permita explorar os pontos fortes dos alunos e verificar mais concretamente o que os alunos conseguem ou não fazer e a possível discrepância face ao que eles afirmam conseguir, por falta ou excesso de confiança. Procuro também confirmar ou não os meus pressupostos face as capacidades dos meus alunos nesta fase e pensar no que posso fazer para que haja uma evolução positiva.

5.2.2. Ciclo Zero

Na sequência dos questionários aplicados, e antes de começar a minha intervenção propriamente dita, decidi trabalhar uma história do manual, adoptado pelo Agrupamento

de Escolas Irmãos Passos para este ano lectivo, para assim melhor analisar a situação e melhor preparar a minha intervenção nas turmas.

Assim, decidi trabalhar a história “Town Mouse and Country Mouse”, presente no manual *Treetops 3*, da editora Oxford University Press. Fiz questão de utilizar algumas das estratégias propostas no manual do professor, mas tentar aprofundar as questões para assim testar as respostas dos meus alunos. Usei por isso, a Taxonomia de Bloom para criar uma série de perguntas de complexidade crescente, para trabalhar a história.

A versão presente no manual é, como ele próprio esclarece, uma versão simplificada deste conto tradicional para ser aplicada ao contexto do manual e, por conseguinte, reforçar os temas previamente trabalhados. Consequentemente, nesta versão, a história tornou-se num texto dramático, no qual as estruturas usadas dizem respeito ao pedido de alguns artigos de comida, ao afirmar se tem ou não essa comida e exprimir gostos alimentares, sistematizando os temas dos capítulos anteriores do manual, relacionados com a comida e as estruturas necessárias para pedir e comprar objetos numa loja, bem como a cidade e alguns dos seus lugares. O facto de esta ser uma versão simplificada da história acabou por dificultar uma análise mais aprofundada, pois não dava muita margem para aspetos mais complexos.

Comecei por “despertar” os pré-conhecimentos dos alunos a partir do nome da história. Como já conheciam o significado das palavras “Town” e “Mouse”, facilmente chegaram ao nome da história, que já era conhecida de alguns (pelo menos o seu nome) e, a partir daí, foi permitido aos que ainda não a conheciam propor hipóteses sobre o que poderia acontecer na história. Aos outros, foi pedido que não a contassem aos colegas, mas que reparassem se esta versão coincidia com a que eles conheciam. Esta fase de pré-leitura/audição serviu ainda para introduzir algum vocabulário útil para a compreensão da história, nomeadamente o facto de o plural de “mouse” ser “mice”, ou palavras como “visit” e “live”, pois os alunos desde logo sugeriram que o Rato da Cidade vivia na cidade e o Rato do Campo vivia no campo, sendo que na história um visitava o outro. O vocabulário foi sendo escrito no quadro e repetido oralmente para que os alunos pudessem expressar essas ideias em Inglês.

Seguidamente, solicitei aos alunos que abrissem o manual na página onde se encontrava a história e observassem as imagens. Através da descrição destas, foi possível relembrar algumas palavras que os alunos já conheciam, tais como “Star” e “car”. Procedeu-se, então, à audição da história que os alunos acompanharam através do

texto no manual. Optei por numa primeira fase seguir as indicações do manual do professor e usar o CD do manual para a audição da história. Após esta primeira audição, perguntei aos alunos se a versão era igual à que já conheciam e se as suas expectativas estavam certas. Em seguida fiz a leitura expressiva da história, cena a cena, para que com mímica pudesse ajudar a clarificar o que acontecia e que podiam não ter percebido só com a audição do CD e com a análise das imagens. Assim os alunos tiveram tempo para pensar e interpretar por eles próprios, antes de esclarecer dúvidas.

No manual do professor são sugeridas perguntas a saber: *“Does anyone know what the story is about?”*; *“How many main characters are there?”*; *“Where are the two mice?”*; *“What happened when Town Mouse went to the country?”*; *“What did Country Mouse think of the town?”* e *“What solution did the two mice find so that they could be happy again?”*. Estas perguntas, no meu entender, servem apenas para um domínio cognitivo mais básico, correspondente ao nível do “Conhecimento” segundo Bloom, pois estas perguntas servem apenas para trabalhar a compreensão básica, identificando locais e intervenientes na história e a recapitulação de acontecimentos ou factos. Seguidamente, o livro sugere a leitura e a repetição por parte dos alunos, para treino e memorização da história, permitindo uma posterior encenação da mesma. Para esse efeito o pack do professor traz também o molde para máscaras que os alunos podem construir.

Porém os meus objetivos não passavam pela dramatização da história, apesar do valor de tal atividade tanto pela motivação que dela pode advir, como pela clara utilidade desta para a melhoria da pronúncia e, de certa forma, do desenvolvimento da capacidade de expressão oral. Assim sendo, prossegui com a análise da história, obedecendo à estrutura da taxonomia de Bloom, antes de partir para atividades finais de cariz mais artístico e/ou lúdico. Para isso desenvolvi o seguinte guião de perguntas.

Guião de Perguntas Ciclo Zero - “Town mouse and country mouse”	
1. Conhecimento	a. Who are the characters? b. What happens on the 1 st /2 nd Scene(s)?
2. Compreensão	a. What did town mouse like to eat? b. What did country mouse like to eat? c. How did they feel in each other's homes?
3. Aplicação	a. How would you feel?
4. Análise	a. Why country mouse feel that way in the town? b. Why town mouse feel that way in the country? c. What's the theme?
5. Síntese	a. What could happen next? b. What could have been different?
6. Avaliação	a. What kind of story is this? b. What did/didn't you like?

Para o segundo nível da taxonomia, o nível da “Compreensão”, que se refere à compreensão e interpretação de factos, perguntei aos alunos o que cada um dos ratos gostava de comer, uma vez que não está diretamente declarado no texto que gostam de chocolate, bagas, queijo ou pizza, mas tal é facilmente inferido pelo facto de serem esses alimentos que um e outro pedem para comer e/ou têm em casa para oferecer ao outro. Perguntei, depois, aos alunos como é que cada um dos ratos se sentiu em casa do outro, passando depois para o nível da “Aplicação”, nível três, de acordo com Bloom, perguntando como é que eles, alunos, se sentiriam na mesma situação. Perante esta pergunta, os alunos sentiram a necessidade de recorrer ao português para explicarem os seus motivos, pois conseguiam dizer que o seu sentimento era “Bad”, porque “No TV”, mas não conseguiam expressar ideias mais complexas como o facto de que hoje em dia já há TV no campo, mas estão muito habituados às suas *Playstations* e iriam sentir a sua falta, ou que gostam de ir para as aldeias dos avós, no campo, mas sentem falta de algumas coisas, etc. Eu repeti as ideias que os alunos expressavam em Inglês e incentivava-os a também repetirem em Inglês. Em seguida, passei para o quarto nível da taxonomia, o nível da “Análise”, dando aos alunos desenhos com as partes da história para que eles os ordenassem e pintassem. Esta atividade foi iniciada na aula, mas concluída em casa. No início da aula seguinte foram usados alguns dos desenhos pintados pelas crianças para fazer um cartaz com a história, que depois serviu para recapitular o que tinha acontecido e como os ratos se tinham sentido. Os cartazes foram expostos num placard destinado à disciplina de Inglês.

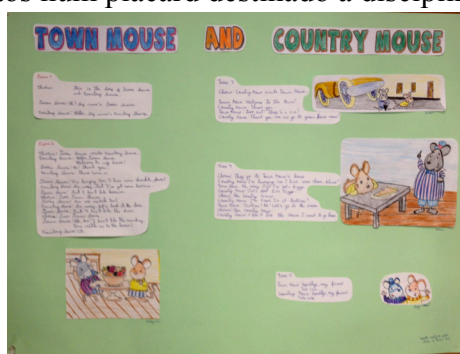


Imagem 3 – Trabalhos relacionados com a história “Town Mouse and Country Mouse”



Imagem 3 - Trabalhos relacionados com a história “Town Mouse and Country Mouse”

Continuei a análise da história perguntando as razões por que cada um dos ratos se sentiu daquela maneira em casa do outro. Pude, assim, perguntar acerca do tema da história, pois depois de concluírem de que a infelicidade dos ratos se devia às suas diferenças pessoais e às diferenças entre os sítios onde viviam e aos quais estavam habituados, os alunos conseguiram concluir que o tema poderia ser a Diferença.

Inicialmente consideraram que seria uma questão de ratos, mas rapidamente corrigiram dizendo que seria semelhante se as personagens fossem pessoas. Pude, deste modo, transportar a reflexão para níveis cognitivos mais complexos, os níveis da “Síntese” e da “Avaliação”, perguntando aos alunos, não só aquilo de que lhes tinha agradado ou não na história, mas também se esta era realista. Pedi-lhes que pensassem em alternativas que conduzissem a situações semelhantes. Como tal seria impossível aos alunos fazer em Inglês, pedi-lhes que desenassem.

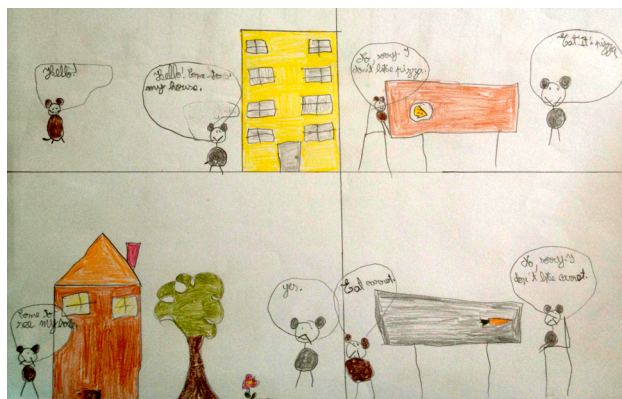


Imagem 4 - Trabalho relacionado com a história “Town Mouse and Country Mouse”

Numa das turmas solicitei o desenho relativo a uma possível uma continuação para a história que demonstrasse uma situação diferente, ou seja, que não fizessem desenhos de coisas que já tinham acontecido na história. À outra turma pedi que se pusesse no lugar dos ratinhos e desenhasse uma pequena história na qual eles passariam por uma situação semelhante. Ambas as turmas tiveram o fim de semana para terminarem a atividade de desenho iniciada na aula, não só por uma questão de tempo, mas também (e principalmente) para que tivessem mais tempo para refletir sobre a história e pôr a criatividade a funcionar.



Imagem 6 – Trabalho relacionado com a história “Town Mouse and Country Mouse”



Imagem 7 - Trabalho relacionado com a história “Town Mouse and Country Mouse”

No caso da primeira turma, os trabalhos apresentados pelos alunos mostravam essencialmente situações quase iguais ao original, mudando apenas pequenos pormenores, nomeadamente, o que comem. Mas alguns alunos demonstraram situações diferentes nas quais os ratinhos conseguiam divertir-se juntos, ora tomando um café, ora fazendo uma corrida de patins, ou a andando de skate, o que, num caso, termina com um choque contra uma árvore (depois de um “Be careful!”) e uma visita ao hospital.

No caso da outra turma, o panorama não foi muito melhor, pois os alunos que apresentaram trabalhos não demonstraram capacidade (ou vontade) de maior reflexão, tendo a maioria apenas transferido a ação da história para humanos. Houve, contudo, alguns casos nos quais os alunos se puseram no lugar de uma das personagens e imaginaram como seria se vivessem no campo e viessem pela primeira vez à cidade, concretamente a um café, ou como seria mostrar a alguém a cidade pela primeira vez.

Este ciclo levou-me a confirmar que, efetivamente, os meus alunos conseguem analisar e compreender as histórias, em níveis mais simples. Obviamente, alguns mais facilmente do que outros. Mas quando lhes é pedida a execução de tarefas mais complexas, correspondentes aos níveis de “Síntese” e de “Avaliação”, segundo Bloom, torna-se notória uma enorme dificuldade por parte da maioria dos alunos, mesmo com as minhas reformulações das questões para garantir que todos percebam o que lhes era pedido. Na generalidade, mostrou-se possível analisar a história, dividindo em partes e até identificando causas e motivos para os acontecimentos, embora sendo preciso muitas vezes um maior “*Input*” da minha parte para ajudar os alunos a chegar a conclusões.

Contudo, a criação de situações paralelas ou extensões da história original tornam-se muito difíceis para os alunos, pelo que recorrem à história original e acabam por repetir o que lá está, mesmo tendo sido expressamente dito para não o fazerem. Quanto à avaliação da história, todos os alunos conseguiram dizer se gostaram ou não, mas poucos foram capazes de explicar as razões que poderiam ir para além do “porque é gira”, ou “porque foi divertido”. Mais difícil é obter pensamento crítico acerca da história e da sua validade, mas alguns alunos concluíram que a história não é muito atual, porque o campo já não é bem assim e, felizmente, alguns conseguiram perceber que a história na realidade não acabava bem, apesar de no fim ambos os ratos sorrirem. Estes, poucos alunos, foram os que sugeriram continuações nas quais os ratos descobrem coisas que conseguem fazer juntos e que são divertidas para ambos, para que seja possível continuarem amigos e superar as diferenças. Mais difícil, ainda, foi colocarem-se no lugar dos ratinhos e imaginar situações nas quais se sentissem como eles. Isto parece demonstrar alguma dificuldade de saírem de si, do seu mundo e imaginarem-se no lugar do outro, neste caso, de um animal.

Em suma, apercebi-me de que, como vimos, as histórias e sua exploração através da taxonomia de Bloom podiam ser ferramentas eficazes para o desenvolvimento das

capacidades cognitivas dos meus alunos, porque eles, mais uma vez, demonstraram estar muito recetivos a trabalhar estes textos. Assim como ficou demonstrado que as histórias abrem portas potenciadoras também para o desenvolvimento emocional e social, podendo ser facilmente ignoradas, mas que, nesse caso, em meu entender, seria um desperdício, se bem que não seja o desenvolvimento destas capacidades o meu principal objetivo com este trabalho. No entanto, confirmei que as histórias do manual e as atividades nele sugeridas não contribuíam para o desenvolvimento de capacidades de um nível mais complexo, apesar de este ser essencial para o desenvolvimento da criança e, não apenas, para o seu desenvolvimento linguístico. Ficou, por isso, claro que devia usar histórias reais para a minha intervenção, ou seja, livros escritos por autores de língua inglesa para crianças de língua inglesa e não versões simplificadas. Aqueles, apesar de serem mais complexos e cheios de vocabulário que os meus alunos não conheciam ainda, apresentavam desafios aos quais os alunos mostravam recetividade e demonstravam muito maior potencialidade para análise e reflexão, contribuindo, então, para o desenvolvimento das crianças como um todo.

5.3. Primeiro ciclo de investigação-ação

Para este ciclo escolhi a história “*Giraffes can’t dance*” do autor britânico Giles Andreae. A minha escolha recaiu nesta obra, em primeiro lugar, porque se adequava aos conteúdos programáticos, pois permitiu-me a introdução ao tema das habilidades ou capacidades, usando o verbo “*can*”, em segundo lugar, porque apesar da sua complexidade linguística (principalmente em comparação com as histórias presentes no manual de Inglês do 3º ano) pareceu-me uma história compreensível pelos alunos, sobretudo graças às maravilhosas ilustrações de Guy Parker-Rees. Obviamente foi necessário ensinar previamente vocabulário e usar bastante mímica ao contar, para que fosse possível aos alunos perceber a história à medida que ia sendo contada. Mas pareceu-me que esta história era uma boa base para o desenvolvimento cognitivo e para uma reflexão mais aprofundada a nível emocional e social, podendo contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos como um todo.

A obra conta a história de uma girafa, de seu nome Gerald que não participa no baile anual da selva, pois os outros animais gozaram com ela e o seu “jeito desajeitado”, dizendo que as girafas não sabem dançar. Este facto leva a que a girafa se isole e

abandone o baile. Contudo, com a ajuda de um grilo, Gerald descobre que também consegue dançar, precisando apenas de ouvir e sentir a música à sua volta. A dança que Gerald faz à luz da lua é observada com admiração pelos outros animais, que agora elogiam a elegante girafa. É, assim, uma história sobre a perseverança, sobre o continuar a tentar e a lutar para realizar os nossos sonhos, mesmo face a entraves e críticas negativas dos outros à nossa volta. Uma reflexão sobre a história mostra-nos que todos podemos fazer tudo a que nos propomos, precisando apenas de procurar a forma que melhor se adapta a nós, “a nossa própria música”, para conseguir alcançar os nossos objetivos.

Como já antes afirmei, usei a taxonomia de Bloom para traçar a minha intervenção e o trabalho acerca da história. Elaborei, por isso, um guião de perguntas que exploravam os diferentes níveis da taxonomia, sendo que algumas perguntas constavam de uma ficha de trabalho e outras foram apenas orais. Convém referir novamente que a taxonomia visa o desenvolvimento cognitivo dos alunos, desenvolvimento esse que consiste no meu principal objetivo. No entanto, reafirmo novamente que não quis ignorar as oportunidades proporcionadas pela história para o desenvolvimento como um todo dos meus alunos, pelo previ também atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais.

Guião de Perguntas 1.º Ciclo - “Giraffes can’t dance”	
1. Conhecimento	c. Where does the story take place? d. When does the story take place? e. Who danced? f. What’s the giraffe’s name? g. What happened in the story? h. What happened first, second, etc...?
2. Compreensão	d. How did Gerald feel? e. Why was Gerald sad? f. At the end of the story was Gerald still sad?
3. Aplicação	b. Why couldn’t Gerald dance? c. How would you feel in the jungle dance? Why?
4. Análise	d. Why was Gerald happy at the end of the story? e. What’s the theme of the story?
5. Síntese	c. What other animal could be in this story instead of a giraffe? d. How could the story be different? e. Can you think of a different ending?
6. Avaliação	c. Were the other animals good or bad? Why? d. What do you think of the story? e. What did you like? What didn’t you like?

5.3.1. Aplicação

O 1º ciclo de intervenção deste meu estudo decorreu durante o mês de abril. Comecei por ensinar algum vocabulário que me pareceu essencial para a compreensão da história, tendo recorrido a cartões com as imagens e palavras para a introdução de palavras novas e a fichas de trabalho (Anexo 4) para consolidação das mesmas, com o objetivo de que quando as ouvissem na história os alunos imediatamente percebessem o seu significado. O vocabulário introduzido consistiu essencialmente em termos relacionados com as personagens da história, ou seja, os nomes de animais intervenientes, o nome do local onde a história tem lugar e de aspetos relacionados com esse local. É de realçar que logo no início do ano, os alunos começaram a aprender pronomes e expressões interrogativas, aprendendo novas sempre que relevante. Estas foram sendo expostas em cartões na sala de aula, para que os alunos a elas pudessem recorrer sempre que necessário. Assim por esta altura os alunos percebiam quando lhes era perguntado em Inglês “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “Porquê?”, “Quantos?”, etc...

Evidentemente que o trabalho com base na história decorreu durante cerca de 5 ou 6 aulas, pelo que no início de cada aula a história foi recontada ou foi feito o ponto da situação para que fosse possível continuar com as tarefas seguintes. As fichas de trabalho foram recolhidas no final, permitindo-me analisar as respostas dos alunos com mais cuidado e assim ajudar a preencher algumas lacunas de informação ou algo que me tivesse escapado durante as aulas e que fosse relevante para este estudo.

Comecei por pedir aos alunos para se sentarem mais perto de mim de modo a que todos pudessem ver e ouvir claramente enquanto contava a história, mostrando as ilustrações no livro e acompanhando com mímica a ação, para uma mais clara compreensão, por parte dos alunos, do que acontecia na história. Tentei, assim, criar um ambiente mais propício ao conto. Durante a leitura, procurei parar em alguns momentos e deixar os alunos especular, traçando hipóteses sobre o que poderia acontecer a seguir.

Depois de uma breve discussão geral sobre a história, para analisar se as hipóteses apontadas pelos alunos se tinham verificado, passei para a resolução de uma ficha de trabalho (Anexo 4) que visava verificar a compreensão da história. As perguntas desta ficha foram elaboradas por forma a trabalhar a história nos quatro primeiros níveis da taxonomia de Bloom. Contudo, foram também colocadas algumas questões orais para complementar e articular as perguntas da ficha de trabalho. A opção por uma ficha de

trabalho surgiu porque esta história, ao contrário das anteriores não estava num suporte escrito que fosse acessível aos alunos, ou seja, eu tinha o livro e mostrava-lhes as ilustrações, mas eles não tinham o texto à sua frente, como antes tinha acontecido com as histórias do manual. Assim a ficha de trabalho foi criando o paralelo entre a palavra ouvida e a sua escrita, criando também uma base palpável de consulta sobre o que aconteceu na história ouvida auxiliando a memória. Convém realçar que a ficha foi entregue uma página de cada vez, para que todos os alunos estivessem, simultaneamente, a resolver tarefas do mesmo nível cognitivo, usando a progressão constante na taxonomia de Bloom.

Como é possível ver no guião de perguntas para trabalhar esta história, comecei por inquirir os alunos acerca de dados factuais de resposta simples e rápida, com perguntas que constam também da ficha de trabalho e procuravam sistematizar onde e quando se passava a história e quais os intervenientes no baile da selva. Perguntei depois a nível oral acerca do nome da personagem principal e do que acontecia na história. Por forma a que fosse possível sistematizar o que aí acontecia e a que os alunos conseguissem expressar-se ao máximo em inglês, coloquei na ficha de trabalho imagens legendadas de partes da história, para que os alunos as ordenassem. Estas perguntas permitiram verificar o nível cognitivo mais básico (“Conhecimento”) segundo Bloom.

De respostas igualmente fáceis para os alunos, foram as perguntas do nível da “Compreensão”, o segundo nível da taxonomia. Neste nível perguntei-lhes como se sentiu Gerald, fazendo a separação entre o início e o final da história, perguntando também o porquê da diferença de sentimentos da personagem ao longo da história.

De seguida, tentei explorar o terceiro nível da taxonomia de Bloom, a “Aplicação”, pedindo aos alunos para pensar na razão pela qual Gerald não conseguia dançar, fazendo, assim uso da informação da história. Tentei também personalizar a experiência, pedindo aos alunos para se imaginarem na situação da girafa e dizendo como se sentiriam e porquê. Obviamente foi necessário ajudar os alunos nesta fase, pois não possuíam o vocabulário para dizer tudo o que queriam. Por isso, foi necessário recorrer ao Português e traduzir algumas palavras para Inglês. Contudo para evitar o “excessivo” uso do português, coloquei na ficha de trabalho um espaço onde os alunos puderam desenhar as suas ideias. As respostas foram produtivas, pois os alunos pareceram conseguir perceber a tristeza que alguém pode sentir quando gozado pelos outros e como agiriam se estivessem no lugar do Gerald. Curiosamente, mais do que um

aluno referiu que não queria saber das opiniões dos outros, havendo um aluno que me pediu mesmo para lhe dizer como escrever em Inglês a expressão “Não quero saber!”

Para explorar o quarto nível da taxonomia de Bloom, o nível da “Análise”, perguntei aos alunos o porquê das diferenças de sentimentos no final da história. Com esta pergunta os alunos analisaram os motivos que conduziram à felicidade final da girafa. Os alunos tiveram que usar algum Português para explicar ideias como o facto de Gerald ter vencido no final, de que as aparências iludem, de que nunca devemos desistir ou de que vale a pena lutar por aquilo que queremos, porque se nos esforçarmos conseguimos realizar os nossos sonhos. Da proveitosa e interessante discussão de ideias que surgiu entre os alunos de ambas as turmas, foi possível retirar ideias para que lhes fosse possível responder qual o tema da história. Naturalmente alguns alunos começaram por dizer que o tema era a Dança, mas rapidamente chegaram à conclusão de que era mais sobre os Sonhos e sobre o não desistir e lutar sempre. Então conseguimos chegar ao conceito de Perseverança, uma palavra que os alunos não conheciam, nem sequer em Português, antes da história, mas cujo sentido eles conseguiram perceber através desta narrativa. É de notar que, apesar de nem todos os alunos terem “guardado” o significado e as implicações deste conceito, certamente que teve ressonância em alguns e contribuiu para o crescimento do seu vocabulário emocional, indispensável ao seu desenvolvimento emocional.

Para os níveis 5 e 6 da taxonomia de Bloom, os níveis da “Síntese” e da “Análise”, optei por fazer perguntas apenas orais, em Inglês, mas permitindo aos alunos responder em Português, pois de outra forma seria difícil obter respostas. Como já antes afirmei, considero que a ainda incipiente proficiência linguística destas crianças não poderia ser um impedimento para uma reflexão mais profunda sobre os temas despertados pela história. Tomei nota das respostas que me foram sendo dadas pelos, na grelha com o mapa da sala de aula, por forma a uma posterior análise da quantidade e qualidade das suas respostas. Perguntei-lhes se a história se podia passar com outro animal, tendo eles sugerido outros animais que poderiam ter a mesma dificuldade tais como, elefantes ou hipopótamos, identificado assim características necessárias e/ou impeditivas de dançar. Este processo implicou o uso de capacidades cognitivas mais complexas para que fosse possível fazer, desta maneira, uma classificação de características comuns a um grupo de animais impeditivas da dança. Seguidamente, tornei a questão mais complexa, perguntando como a história poderia ser diferente. Os

alunos começaram por sugerir outros animais e outras atividades que poderiam ter dificuldade em executar, como leões e touros a cantar. Quando lhes perguntei se era possível a história passar-se com pessoas e com finais diferentes começaram lentamente a surgir ideias interessantes, por exemplo, histórias com um menino que não sabia pintar ou uma menina que não sabia andar de bicicleta e que com ajuda aprenderam. Mas mais interessantes foram ideias que pareciam demonstrar alguma ligação direta com as experiências dos alunos, com ideias como o caso de uma menina que não percebia nada de matemática e que com a ajuda dos pais que lhe explicaram, com calma, o que estava no livro, passou a perceber, ou a história de um menino que não sabia comportar-se nas aulas, mas que com a ajuda dos colegas, conseguiu comportar-se melhor, estar mais atento e aprender mais. No entanto, ninguém pareceu conceber uma história que pudesse ter um final menos positivo, já que o protagonista conseguia sempre alcançar os objetivos com a ajuda de outros. Isto é significativo porque demonstra, por um lado, que perceberam a moral da história e, por outro lado, porque reflete a necessidade das crianças em ter um reforço positivo, em ter esperança que os seus sonhos são alcançáveis. Os alunos conseguiram, portanto, com ajuda e a estruturação dos desafios propostos, sintetizar as ideias principais da história, modificá-las e aplicá-las de uma forma diferente, tarefas correspondentes ao nível da “Síntese” na taxonomia de Bloom.

Para explorar o nível cognitivo que Bloom considerou o mais complexo, o nível da “Avaliação”, solicitei aos alunos que clarificassem o comportamento dos outros animais na história, se eles eram bons ou maus. Os alunos concordaram que eles foram maus, mas quando inquiridos acerca do seu próprio comportamento, a maioria admitiu também já ter gozado com outras pessoas, pelo que eles passaram a considerar que os animais não eram necessariamente maus. Ou seja, acabaram por concluir que se pode fazer coisas más e não ser mau, quando não se tem a intenção de magoar os outros.

No final, pedi-lhes para escolherem aquilo de que mais tinham gostado na história, ou de que não tinham gostado, explicando as respetivas razões, primeiro, de forma oral e, depois, para escreverem na parte final da ficha de trabalho. Todos afirmaram não ter gostado da parte na qual os outros animais gozaram com a girafa e escolheram, como parte favorita, aquela em que os animais dançavam, por ser mais engraçada (provavelmente graças à minha dramatização das diferentes danças) ou, então, a parte na qual Gerald demonstra aos animais que aprendeu a dançar. Quase a totalidade dos alunos afirmou ter gostado da história. Contudo, quando questionados

acerca dos fundamentos da sua opinião foi muito difícil para os alunos produzirem respostas. A maioria disse ter gostado porque a história era gira ou engraçada, ou porque aprenderam palavras novas, nomeadamente, os nomes dos animais em Inglês. Insisti em respostas mais complexas, pelo que começaram a surgir ideias mais interessantes como a alegria de um final feliz ou que aprenderam que não se deve gozar com os outros, até porque as aparências iludem e que nunca se deve desistir de lutar, porque podemos sempre alcançar o que queremos se nos esforçarmos. Os dois alunos que disseram não gostar da história, justificaram a sua opinião com dificuldades em perceber a história em Inglês. As opiniões foram, primeiro, partilhadas oralmente por alguns voluntários e, posteriormente, todos os alunos escreveram estes dados no final da ficha de trabalho.

5.3.2. Análise de Resultados

Com base no trabalho efectuado pelos alunos e nas notas que tomei enquanto trabalhava com eles e posteriormente, posso afirmar que apesar desta história ter sido bastante mais complexa do que aquelas a que eles estavam habituados nas aulas de Inglês, conseguiram perceber o seu significado e a sua significância. Evidentemente que alguns alunos tiveram algumas dificuldades logo nos níveis cognitivos menos exigentes, o que aliás já seria de esperar. Principalmente os já identificados com dificuldades de aprendizagem, necessitaram de uma maior ajuda para perceber alguns conceitos, como inferir porque Gerald não conseguia dançar ou qual o tema da história. Contudo o vocabulário já trabalhado e introduzido na fase de pré-leitura ajudou para que as perguntas dos primeiros níveis fossem respondidas maioritariamente em Inglês, sendo contudo necessário introduzir algum vocabulário que os alunos solicitavam. Estas palavras foram sendo escritas no quadro e era pedido aos alunos para repetir as respostas usando as estruturas introduzidas. Tal necessidade era expectável pois não só seria impossível prever tudo aquilo que os alunos iriam responder, como também o facto de introduzir todas as palavras e/ou estruturas que eu previsse serem necessárias tornaria a quantidade de vocabulário facultado aos alunos incomportável de aprender e desmotivador. Além disso, o vocabulário introduzido para responder às minhas perguntas iria certamente influenciar e limitar a espontaneidade das suas respostas.

Ficou também claro, com as notas tomadas referentes às respostas relevantes por níveis, que de facto uma boa parte dos alunos tinha dificuldades com os níveis

cognitivos mais complexos, que exigiam recorrer a atividades do pensamento como classificar, generalizar, elaborar uma ideia. Tomei notas das grelhas usando os números atribuídos a cada nível por Bloom, transpondo depois para um código de cores nas grelhas que a seguir apresento, para assim facilitar a análise comparativa dos resultados tanto entre as turmas como para posterior comparação entre o primeiro e o segundo ciclos. Tomei nota também das respostas espontâneas e originais dos alunos, para que fosse possível transcrever ou citar as mais relevantes.

Como se pode verificar, apenas cinco alunos de cada turma, ou seja, cerca de 25%, foram capazes de produzir respostas mais completas para a pergunta referente ao quinto nível da taxonomia de Bloom, acerca de como a história poderia ser diferente. Os restantes alunos apresentaram depois versões das respostas destes alunos quando interrogados. Contudo, é possível dizer que depois de algum esforço inicial e do meu trabalho na orientação dos alunos surgiram respostas muito interessantes.

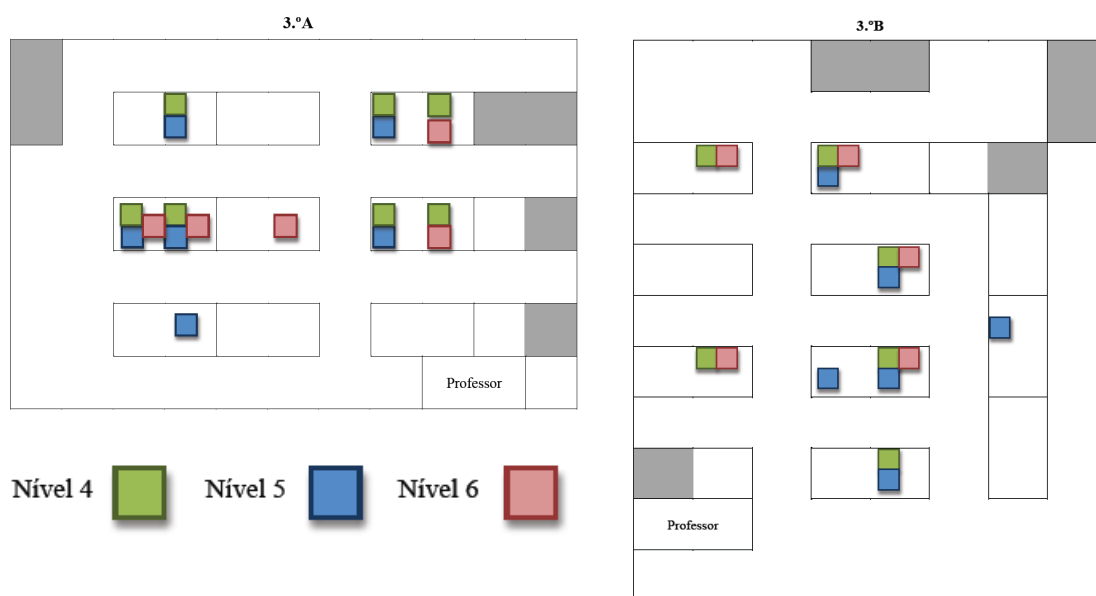


Imagem 8 Respostas espontâneas por nível.

O principal problema foi, contudo, o nível da “Avaliação”, pois apesar de os alunos conseguirem identificar as suas partes favoritas e as de que menos gostaram e até mesmo dar a sua opinião acerca da história, foi muito complicado passar para além das respostas do género “Porque sim!” ou “Porque foi giro!”. Este tipo de respostas não foi considerada na grelha porque não representam reflexão, sendo respostas automáticas quase pré-programadas desde o início do seu percurso escolar para agradar aos professores. Foi preciso alguma insistência e orientação oral para obter respostas um pouco mais refletidas que depois passaram à forma escrita, como são os casos “Porque

aprendi que se nunca desistirmos podemos sempre alcançar” ou “... porque aprendi muitas coisas: que não se deve gozar os outros e que o que importa é o que nós pensamos”. Estas respostas, bem como as respostas à pergunta acerca do que aprenderam com a história, demonstram que os alunos perceberam o sentido ou a moral da história e que esse é um fator muito importante na opinião deles acerca da história, conjugado com o facto da esta ter um final feliz. Entre elementos de que os alunos disseram gostar e que aprenderam estavam declarações do tipo: “aprendi que gozar magoa os outros”, o que parece indicar que foram capazes de sentirem empatia para com o protagonista da história, tendo ficado tristes com a tristeza e desânimo dele, e contentes quando ele provou que não desistindo conseguia alcançar o que queria. Todavia o fator entretenimento é também essencial para grande parte dos alunos, um vez que apreciaram a história por esta ser divertida ou engraçada, com as suas cenas de danças exóticas interpretadas por diferentes animais. O próprio facto de a história ter animais como protagonistas pareceu ser um ponto que lhes agradou, talvez simplesmente porque gostam de animais e de aprender sobre eles, mas também porque ter protagonistas animais, em vez de humanos, ajuda a criar o distanciamento necessário para lidar com a situação e os sentimentos associados ao enredo de uma forma segura.

Assim com esta história consegui levar os meus alunos a analisar de forma segura (sem se exporem) emoções, tais como, o que se sente quando se é alvo de chacota, sentindo logo de seguida o prazer da vitória do protagonista, quase como se fosse uma antevisão das vitórias que eles podem ter, mesmo quando os outros os gozam ou não acreditam neles. Sentiram, além disso, as consequências dos seus próprios atos, pois como vários alunos admitiram, às vezes gozavam com os colegas, por motivos como não saberem jogar futebol ou por terem um pouco de peso a mais. Espero, assim, que a identificação com a situação tenha contribuído para o desenvolvimento das suas capacidades emocionais, com o crescimento do seu léxico relativo a emoções e a atitudes e com o estímulo ao desenvolvimento da sua inteligência emocional, através da capacidade de se imaginar naquela situação, refletindo acerca do que fariam e do que deveria ser feito. Isto conduz necessariamente ao desenvolvimento de capacidades sociais, pois com o desenvolvimento da empatia vem uma capacidade progressivamente melhor de lidar com os outros que estão à nossa volta, principalmente com aquele que têm a vivência comum do contar de uma história, facto que os aproxima ainda que, inconscientemente, pois partilharam tristezas e alegrias através do que lhes foi contado e

juntos acordaram conclusões e soluções. Por tudo isto, acho possível dizer que esta intervenção foi frutífera no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais, apesar de não ser esse o meu principal objetivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades cognitivas considero que esta intervenção foi bastante proveitosa. Como já disse os alunos tiveram algumas dificuldades em perceber o que responder em algumas perguntas, mas o que é certo é que conseguiram realizar atividades nas quais tiveram de recorrer a meios intelectuais, nomeadamente, a análise comparativa de dados (animais que poderiam viver uma situação semelhante), classificando assim grupos de animais com características comuns que determinariam potencialidades para determinadas capacidades e incapacidades ou dificuldade para a realização de diversas tarefas. Mais relevante ainda será a capacidade que demonstraram para sintetizar as ideias da história e, assim, usar o tão importante pensamento criativo para construir um enredo para uma história semelhante, ainda que tenha havido necessidade de uma orientação estruturada. Na capacidade de pensamento crítico os alunos demonstram ainda grandes dificuldades, talvez por falta de hábito ou simplesmente por serem ainda muito novos e precisarem de muito trabalho nesta área. É necessário recordar que se trata de crianças com cerca de oito anos, ou seja, crianças que segundo Piaget (1990) estão agora a desenvolver o pensamento lógico e a concetualização, pelo que não são ainda capazes do pensamento abstrato necessário para a sua autodescoberta, que lhes permite melhor perceber as suas emoções e reações, e por isso também melhor justificar as suas opiniões. Da mesma forma, estão aos poucos a adquirir o vocabulário para que lhes seja possível fazer um julgamento de valor da obra apresentada que vá para além do “É engraçada!” e, cada vez mais, para conclusões mais elaboradas, que neste caso específico poderiam ser do tipo “O protagonista foi bem escolhido porque as girafas são de facto muito altas e magras, parecendo algo desajeitadas”. Ainda assim, conseguiram chegar a conclusões que demonstram que, de forma mais ou menos consciente, perceberam a validade da história como motivação para lutar pelos sonhos e nunca desistir, ainda que outros nos tentem deitar abaixo.

Por fim, acho que é possível afirmar que o balanço desta primeira intervenção foi muito positivo, pois os alunos acabaram por conseguir executar as tarefas com sucesso, apesar de terem tido necessidade de recorrer várias vezes ao Português e demonstraram interesse e motivação para continuar responder a estes desafios. Contudo, pareceu-me

que seria válido apresentar um outro tipo de história para desafiar os alunos a pensar sobre outros assuntos, nomeadamente, temas de cariz emocional e social, através de uma história que exigisse um pouco mais de inferência e dedução, capacidades indispensáveis ao desenvolvimento do nosso pensamento, das nossas capacidades cognitivas. Assim sendo, o trabalho desenvolvido em ambas as turmas, pareceu-me estar a dar frutos, visto que os alunos precisavam de oportunidades para desafiar as suas capacidades e de se desenvolverem.

Curiosamente, quando algumas semanas depois os alunos leram o episódio final da história aos quadradinhos que tinham vindo a acompanhar no livro, alguns X demonstraram uma certa desilusão. Parece terem gostado das aventuras que os protagonistas do manual viveram, mas alguns mostraram decepção com a forma simplista como a história se desenrolava. Um aluno afirmou, mesmo, que achava o final fácil de mais, pois baseava-se numa coincidência, não sendo, por isso, realista. Talvez este comentário esteja relacionado com o facto de as histórias em Inglês terem começado a ser um pouco mais desafiantes...

5.4. Segundo ciclo de investigação-ação

Decidi fazer um segundo ciclo de investigação-ação para verificar se havia na verdade, nos meus alunos, uma evolução ao nível cognitivo, demonstrada através de uma maior quantidade de respostas de níveis superiores na taxonomia de Bloom, ou seja, respostas de maior qualidade.

Este segundo ciclo de intervenção teve lugar no final de maio, altura em que já tinha terminado de lecionar os conteúdos previstos na planificação anual e estava mais livre para fazer revisões e trabalhar temas opcionais. Escolhi a obra *“The Cloud”* que conta a história uma menina morena que tem uma nuvem negra por cima da sua cabeça, enquanto se senta isolada das outras crianças, que trabalham animadamente numa aula de arte. Uma menina loira tenta travar amizade com a menina da nuvem, encetando uma conversa, mas obtendo por resposta uma nuvem, também ela negra. Contudo, a menina loira insiste e começa a fazer desenhos pela metade, desafiando a menina da nuvem a desenhar a outra metade. Inicialmente esta apenas desenha sarrabiscos negros, iguais à nuvem que paira sobre a sua cabeça, mas, com a insistência da menina loira, ela vai cedendo. A nuvem começa a ser cada vez menor, tanto sobre a cabeça da menina como

nos desenhos. Entretanto os outros meninos na aula apercebem-se da atividade das duas e começam também a fazer desenhos aos pares, incorporando a nuvem negra de forma positiva, como sendo o fumo de um carro, ou a lã de uma ovelha.

No final da história a menina morena já não tem uma nuvem negra sobre a sua cabeça, mas antes sorri e brinca com as outras crianças, totalmente integrada. Reminiscente de um qualquer herói romântico, o espaço reflete a evolução dos sentimentos da menina, passando de cores tristes, com uma sala cinzenta no início, sendo visível pela janela chuva a cair lá fora, para cores quentes como amarelos que demonstram um dia solarengo. Contudo, na última ilustração, enquanto todos brincam alegremente à macaca, no que parece ser o recreio da escola, vemos no fundo da imagem um menino com uma nuvem negra sobre a sua cabeça, a entrar no recinto.

Em termos de vocabulário, esta história é muito mais simples do que a trabalhada no primeiro ciclo. A história tem, aliás, muito menos palavras do que a anterior, sendo por isso bastante mais fácil de trabalhar do ponto de vista linguístico. Contudo, é muito rica visualmente, abrindo perspetivas para um maior trabalho de observação e de análise visual e, acima de tudo, para um maior trabalho de interpretação e de reflexão, exigindo, por isso, mais das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos meus alunos. Esta obra pareceu-me, deste modo, ter um bom equilíbrio com menor dificuldade de compreensão em termos linguísticos, mas apresentando maiores desafios para o desenvolvimento dos meus alunos como um todo. É de notar que novamente planeei a minha intervenção seguindo a taxonomia de Bloom para a realização de tarefas progressivamente mais complexas e desafiantes, com o objetivo fundamental de desenvolver as capacidades cognitivas dos meus alunos. Todavia, considero que esta obra, com a sua riqueza de factos e de emoções, que permeiam vários níveis, é claramente mais propícia a uma aproximação em espiral, do que piramidal, sendo que cada nível volta a trabalhar os mesmos factos de forma progressivamente mais complexa. Com esses intuito, mais uma vez elaborei um guião de perguntas que foi sendo seguido e adaptado de acordo com a progressão do trabalho ao longo das aulas. As reflexões de natureza mais emocional e social, foram incluídas naturalmente e de forma premeditada na exploração da obra.

Guião de Perguntas 2.º Ciclo - “The Cloud”	
1. Conhecimento	a. Where does the story take place? b. When does the story take place?

	<ul style="list-style-type: none">c. Who are the people in the story?d. What do they look like?e. What was over the brown haired girl's head?f. What happened first, and next etc...?
2. Compreensão	<ul style="list-style-type: none">a. How did the brown haired girl feel at the beginning?b. How did she feel at the end? Why? What changed?c. Why did the blond girl talk to the brown haired girl?
3. Aplicação	<ul style="list-style-type: none">a. Would you like to be in this art class? Why?b. What would you draw, if you were the brown haired girl?c. What would you draw, if you were the blond haired girl?
4. Análise	<ul style="list-style-type: none">a. Why did the girl have a cloud over her head?b. Why was the brown hair girl sad?c. Was she sad because she didn't have friends or was she alone because she didn't want friends?d. Are there differences between the colours at the beginning and the colours at the end?e. What was the weather like at the beginning?f. What was the weather like at the end? Why?g. Why did the author say "And the cloud was gone. Well, sort of!"?h. What is the theme of the story?
5. Síntese	<ul style="list-style-type: none">a. What makes you sad?b. What makes you happy?c. What do you think will happen next?
6. Avaliação	<ul style="list-style-type: none">a. Did you like the story? Why?b. What part did you like best? Why?

5.4.1. Aplicação

Iniciei o trabalho partindo da capa do livro, na qual podemos ver o título da obra, bem como o topo da cabeça da menina morena com a nuvem negra a pairar. Na capa são visíveis também alguns materiais, entre outros, pincéis e lápis, que dão uma pitada de cor a uma capa maioritariamente cinzenta. Comecei então por perguntar aos alunos o que viam na capa e questionei-os sobre o que seria a história. O significado da palavra “*cloud*” era já conhecida, desde que aprenderam vocabulário acerca dos estados de tempo meteorológico, pelo que sugeriram que a história seria acerca do tempo, mas não conseguiram perceber a relação entre a nuvem e os outros objetos que viam na ilustração. Os alunos identificaram a cabeça de uma pessoa, as cores e os lápis de cor, mas não sabiam ainda como dizer “pincel”, o que me serviu de transição para as folhas de guarda e a folha de rosto do livro, nas quais se podem ver diversos materiais. Aqui perguntei novamente o que podiam ver na imagem e os alunos referiram que eram materiais escolares, enumerando alguns que já conheciam. Aproveitei assim para rever materiais escolares e introduzir vocabulário novo, que foi depois praticado numa pequena ficha de trabalho. Ao dar ênfase aos materiais, pude guiar os meus alunos para responderem mais facilmente acerca do sítio onde se podia passar a história, pois

rapidamente responderam à pergunta com hipóteses como, por exemplo, na escola ou na aula de expressão plástica ou artes.

Comecei, depois, a leitura para que os alunos pudessem verificar se tinham razão na sua dedução sobre o espaço da história e sobre o assunto. Conte a história lentamente, mostrando as ilustrações. Obviamente, pedi aos alunos para se sentarem no chão, à minha frente, para que todos pudessem ver bem o livro. Puderam assim verificar que a história se passava numa sala de artes, que não era acerca de estados de tempo e que o título advinha da nuvem que pairava sobre a cabeça da menina.

Parti, depois, para a realização de uma pequena ficha de trabalho, que novamente foi entregue página a página, para sistematicamente analisar e verificar a compreensão da obra, acompanhada de perguntas orais para orientar e explorar a obra de forma mais completa. As primeiras quatro perguntas da ficha de trabalho (como se pode ver na ficha no anexo 5), dizem respeito ao nível do “Conhecimento” segundo Bloom, pedindo resposta às perguntas “Onde?”, “Quando?”, “Quem?” e “Qual a aparência física das personagens?”. Com esta última pergunta aproveitei para rever a descrição física que tinha sido recentemente trabalhada com os alunos. Curiosamente na descrição física das meninas, um aluno referiu a nuvem negra sobre a cabeça da menina morena, o que respondeu à questão por mim colocada de seguida acerca do que estava sobre a cabeça da menina. Foi acrescentada uma frase referindo a nuvem na descrição da menina, que foi escrita em conjunto pela turma e corrigida no quadro.

Aproveitei para fazer a ponte entre o nível do “Conhecimento” e o nível da “Compreensão”, colocando a quinta pergunta da ficha de trabalho acerca dos sentimentos da menina no início e no final da história. A maioria dos alunos não demonstrou dificuldades desenhando a nuvem e expressões tristes e sorridentes respetivamente. Contudo, para proceder à correção, coloquei no quadro imagens com as diferentes partes da história, para que os alunos as organizassem. Por fim perguntei-lhes a razão que levou a menina loira a conversar com a menina morena. Em ambas as turmas a palavra “*Friend*” surgiu naturalmente, sendo apenas necessário ajudar a construir a frase completa.

Para o nível da “Aplicação”, o terceiro nível da taxonomia, fiz questão de personalizar a história, primeiramente perguntando aos alunos se eles gostariam de estar naquela aula. Depois de algumas respostas mais simples, como “Sim, porque gosto de desenhar” ou o inverso, houve uma resposta que me surpreendeu, com uma aluna da

turma B a dizer que não gostaria de estar ali porque se sentiria mal por causa da menina com a nuvem negra, com que que vários alunos concordaram e disseram que fariam o mesmo que a menina loira. Pedi-lhes, depois, aos alunos para se colocarem no lugar das meninas e, no espaço reservado para esse fim na ficha de trabalho, desenharem aquilo que achavam que as meninas desenhariam. No caso da menina com a nuvem, alguns alunos desenharam apenas a nuvem, mas a maioria desenhou paisagens com nuvens e chuva, alguns incluindo a própria menina a desenhar tristemente. Mais surpreendente foi a atitude de desafio de um aluno que resolveu desenhar uma caricatura de um professor de artes, pois na sua opinião a menina só desenharia obrigada e por isso iria demonstrar o seu desagrado retratando negativamente o professor. No caso do desenho da menina loira, foram representados muitos corações e paisagens solarengas, nas quais meninas passeavam alegremente. Apareceram também alguns desenhos com o mar, barcos, noites estreladas e até mesmo um passeio de helicóptero; tudo coisas que os alunos, quando interpelados aquando das minhas observações pela sala de aula, diziam que achavam que transmitiriam ideias positivas.

Para o nível seguinte, o nível da “Análise”, voltei às imagens da história organizadas pelos alunos, para agora analisar os factos. No caso desta história as perguntas passíveis de serem colocadas neste nível eram consideravelmente mais complexas, requerendo maior reflexão, pois a análise desta obra dificilmente é só factual, envolvendo muitas mais questões emocionais. Assim foi um pouco difícil resistir à tentação de saltar passos e manter as perguntar só no nível da “Análise”, não colocando perguntas diretamente relacionadas com a análise, mas dos níveis cognitivos mais complexos de “Síntese” e de “Avaliação” que pareciam vir a propósito. Todavia para os efeitos deste trabalho tentei manter a estrutura da taxonomia de Bloom, de modo a garantir a validade desta intervenção.

Comecei com a pergunta que já estaria na cabeça de todos desde o início da história: “Porque é que a menina tem uma nuvem sobre a sua cabeça?” Com a estruturação feita, na qual se concluiu que a menina passou de triste a contente e a nuvem desapareceu, os alunos conseguiram explicar que a nuvem estava relacionada com a tristeza, não sendo uma nuvem real. Questionei, então, sobre o porquê da tristeza da menina. Poderia ter dado pistas, ensinando algum vocabulário previamente, calculando a respostas dos alunos, mas considereei que tal levaria a um menor esforço por parte dos alunos, pois iria limitar a sua imaginação e as suas respostas. Ter ideias e

ter de chegar sozinho a conclusões é muito diferente e muito mais complexo do que escolher entre duas ou mais opções e era esse o desafio que queria colocar aos meus alunos. Ao serem obrigados a pensar, eles chegaram a conclusões que passavam por “não gostar de pintar”, “estar sozinha”, “não ter amigos” ou “estar com problemas em casa”, “porque os pais podiam estar a separar-se”. Perguntei aos alunos se achavam que ela estava sozinha porque não tinha amigos ou se ela não tinha amigos porque parecia querer estar sozinha. Esta pergunta, como já esperava foi algo complicada para os alunos, que inicialmente ficaram baralhados apesar de neste caso ter colocada a pergunta em Português devido à sua complexidade. Contudo, considerei esta pergunta essencial para os fazer refletir sobre o comportamento das pessoas. Acabaram por responder, partilhando as suas opiniões, não tendo no entanto havido unanimidade. Alguns achavam que estava triste porque estava sozinha, porque não se pode estar feliz sem amigos. Outros diziam que a menina da nuvem podia estar triste por outro motivo qualquer e que podia querer estar sozinha. Avançaram também a menina morena não devia saber que ter amigos ajuda, porque a menina loira teve de insistir para se tornar sua amiga.

Depois de alguma negociação, acabámos por concluir que devia ser um pouco das duas coisas: ela estava triste porque estava sozinha, pois estar sozinho não ajuda a ficar feliz, mas também estava sozinha porque não sabia que precisava de amigos. Perguntei depois, se notavam diferenças entre as cores iniciais e as finais das ilustrações. Rapidamente disseram que sim, descrevendo as cores dominantes. Dirigi-os, depois, os alunos para a última pergunta da ficha de trabalho na qual os alunos desenharam os estados de tempo no início e no final da história, ao que se seguiu o inevitável “Porquê?”. Apesar destas crianças estarem a ultrapassar a fase que era dominada pelo “pensamento mágico”, evoluindo para um pensamento mais lógico, foram capazes de deduzir que estas diferenças refletiam os desiguais estados de espírito da menina. De facto, segundo Piaget (1990) as crianças no Estádio Pré-Operatório (em média, entre os 2 e os 7 anos), tendem a explicar tudo com a sua imaginação, sem preocupações de lógica. Contudo, quando começam a transitar para o Estádio das Operações Concretas (em média, entre os 8 e os 11 anos), têm a preocupação de que as coisas tenham uma explicação lógica. É, aliás, comum a implicância com colegas que demonstrem ainda acreditar em explicações mágicas ou em fantasias. Fazem por isso uma separação entre a realidade e as histórias, sendo que nestas últimas tudo é permitido, mas é sempre

seguido da reflexão “Mas é só uma história!”. Assim, acabei por lhes perguntar se um dia de sol era igual quando estavam alegres ou quando estavam tristes. Isto levou-os a refletir um pouco e alguns acabaram por concluir que os dias de sol ajudam à boa disposição, mas é tudo mais bonito quando estamos felizes. Em seguida, coloquei uma pergunta igualmente complexa, interrogando os alunos acerca do porquê da última frase do texto ser “*And the cloud was gone. Well, sort of!*”. Para responderem os alunos tiveram de usar tanto as suas capacidades de observação, como as suas capacidades cognitivas. Em ambas as turmas surgiram respostas muito interessantes que apontavam, em primeiro lugar, para o facto de que havia ainda uma pequena nuvem no céu, mas, depois, para o facto de que apesar da menina parecer feliz a brincar com os colegas no recreio, não queria dizer que todos os seus problemas estivessem resolvidos. Elaborando esta ideia, alguns alunos referiram que ela podia agora até ter amigos, mas se a nuvem/tristeza se devesse a problemas em casa, a menina ainda estaria algo triste. Ou seja, parte dos seus problemas estariam resolvidos, pois já não estava sozinha, mas podia continuar a ter outros problemas.

Outros alunos observaram que estava entrar no recinto um outro menino que também tinha uma nuvem a pairar sobre a sua cabeça, pelo que era possível que a autora se referisse a ele. Por fim, perguntei acerca do tema desta história. Felizmente obtive muitas respostas, mesmo com alguns dos alunos que normalmente têm mais dificuldades a dar sugestões como “Amizade”, “Tristeza e Alegria” e como não devemos deixar ninguém de parte.

Para o nível da “Síntese” comecei por recuperar os motivos apresentados pelos alunos para a tristeza da menina e a conclusão a que tinham chegado de que foi graças à interferência e insistência da menina loira que a nuvem da menina morena acabou por desaparecer. A partir daí perguntei aos alunos acerca do que os faria ficar triste ou ter uma nuvem sobre a sua cabeça, utilizando a técnica de “*Brainstorm*” e pedindo a participação de todos. Os alunos deram respostas em Português, mas eu fui apontando as informações no quadro em Inglês à volta da palavra “*Sad*”. As respostas mais dadas, em ambas as turmas estavam relacionadas com discussões entre familiares e/ou amigos, perder alguém ou coisas de que gostam, ver alguém de quem gostam estar triste, deixar de poder praticar o desporto de que gostam, tirar más notas ou até mesmo não poder ir à escola. A seguir escrevi a palavra “*Happy*” e segui o mesmo procedimento, perguntando aos alunos o que os deixava contentes. As respostas surgiram um pouco como antítese

às coisas que os faziam ficar tristes, sendo referidas situações a saber: fazer as pazes depois de uma zanga, fazer amigos, receber prendas ou prémios, ganhar um jogo e/ou tirar boas notas.

Aquando da minha pesquisa sobre livros e sobre o que podia trabalhar com eles, encontrei uma pequena ficha de trabalho da autora/ilustradora desta história, na qual ela própria procura explorar este tema relacionado com o que se pode fazer para ficar feliz, para dissipar as nuvens e deixar também os outros felizes. Pareceu-se interessante e coerente usar a ficha feita pela própria autora, pelo que entreguei uma cópia aos alunos e desafiei-os a desenhar coisas que podiam fazer para deixar a menina feliz. Rapidamente começaram a surgir desenhos sobre brincadeiras que podiam fazer com a menina, passeios que podiam dar, por exemplo, ir ver o pôr-do-sol e coisas que lhe podiam dar, desde beijos a prendas, como chocolates e flores. Para terminar perguntei o que poderia acontecer a seguir na história, ao que os alunos responderam que provavelmente a história iria, de certa forma, repetir-se, desta vez com o menino que vimos na última ilustração. Sugeriram que talvez o menino fosse novo na escola e ainda não tivesse amigos ou que então poderia também estar com um problema. Colocaram ainda a hipótese de que desta vez poderia ser a menina morena a ajudar o menino a fazer dissipar a sua nuvem. Afinal de contas a menina parecia ter aprendido a importância da amizade e de que com a ajuda dos outros podemos ser mais felizes, basta aceitar a ajuda.

Finalmente passei para o nível da “Avaliação”, sexto nível segundo Bloom. Nesse seguimento, tentei levar os alunos a refletir sobre o “valor” da história, fazendo uma crítica construtiva. Perguntei a ambas as turmas se tinham gostado da história e porquê. Já habituados a ouvir-me dizer que “Porque sim.” ou “Porque não.” não chegava, procuraram refletir um pouco mais sobre as suas prováveis respostas. Consegui, assim, uma melhoria na sua qualidade, tendo eles avançado justificações de cariz positivo, com argumentos do género “foi gira, porque com os desenhos a nuvem foi desaparecendo”; “porque os meninos desenharam juntos e acabaram todos felizes”, “porque no fim a menina já tinha amigos e não estava sozinha” e “os desenhos da história são muito bonitos e as cores vão acompanhando a história”. Interpelados acerca das partes de que mais e menos gostaram e porquê, as respostas foram quase unânimes. Ninguém tinha gostado de ver a menina triste, com a nuvem sobre a cabeça. Em contrapartida, as cenas favoritas foram, ou os meninos todos a desenhar juntos, ou o final com todos os

meninos felizes. Obtive também vários comentários muito interessantes que apontavam para as qualidades da história e para conceitos que tinham aprendido, tais como a importância de apoiar os outros e não deixar ninguém de lado, de ter amigos, de não ter medo de fazer amigos e como tudo isto é importante para se ser feliz.

Decidi terminar a exploração da obra com uma tarefa mais lúdica através da qual pus em prática a atividade realizadas pelos meninos da história. Assim, e tomando como inspiração a imagem da contracapa do livro, entreguei uma folha A4, dobrada a meio a cada aluno e pedi-lhes para desenharem a parte frontal de um animal em perfil. O desenho tinha necessariamente de ir até à dobra da folha e teriam de marcar do outro lado onde estava o corpo do animal, para que quem tivesse de desenhar a parte traseira deste soubesse como alinhar o seu desenho com o anterior. Enquanto os alunos desenhavam, fui aos lugares para os ajudar a escrever o nome do animal que tinham escolhido. em seguida, recolhi todas as folhas e, exigindo que não espreitassem para o outro lado, distribui aleatoriamente, para que cada um recebesse o desenho que tinha sido começado por um outro colega qualquer, mas sempre com o verso da folha virado para cima. Desta forma os alunos desenharam a traseira de um animal diferente, também à sua escolha. Novamente ajudei-os a escrever os nomes dos animais em Inglês. Por fim recolhi novamente as folhas com cuidado para que os alunos não vissem o que os colegas tinham desenhado e passei à apresentação dos animais “criados” pelos alunos. O resultado foi um momento de descontração durante o qual foram apresentados animais muito originais como um “Elephant/pig” ou “elepig”, um “dinosaur/bee” ou “dinobee”.



Imagem 9 – Trabalho realizado pelos alunos relacionado com a história “The cloud”

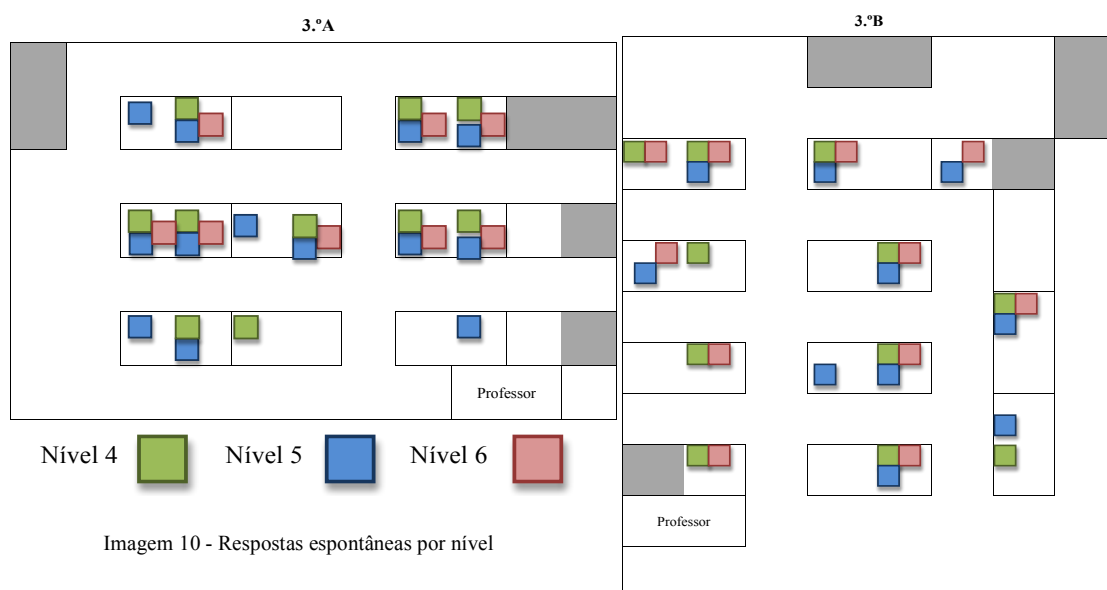
Mais uma vez, a exploração da história decorreu ao longo de 5 ou 6 aulas, sendo que no início de cada aula era feito o ponto de situação, sendo a história recontada várias vezes. As fichas de trabalho foram novamente recolhidas no final, permitindo-me analisar as respostas dos alunos com mais cuidado e completar as notas tomadas.

5.4.2. Análise de Resultados

Esta história requeria mais dos meus alunos, exigindo uma maior reflexão, maior capacidade de análise, dedução e pensamento crítico, ou seja, um maior trabalho a nível cognitivo, bem como uma maior reflexão, que se espera conducente ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A opção por uma história mais desafiante a nível cognitivo e emocional foi consciente, pois esperava que todo o meu trabalho com as turmas tivesse produzido algum efeito e fossem agora capazes de executar tarefas e responder a perguntas mais complexas.

Felizmente, com base no trabalho produzido pelos alunos e nas notas que tirei durante a minha intervenção, posso concluir que houve uma evolução positiva do 1º ciclo para este, pois obtive um maior número de respostas espontâneas às perguntas do quinto e do sexto níveis, referentes à taxonomia de Bloom.

Enquanto na intervenção anterior houve uma média de cinco alunos por turma a responder espontaneamente, nesta intervenção cerca de metade de cada turma fê-lo, como, aliás, se pode ver nas grelhas que se seguem.



Naturalmente algumas respostas demonstraram maior reflexão do que outras, sendo que, mais uma vez apenas foram anotadas as respostas espontâneas reflexivas, ou seja, as respostas repetindo ideias de colegas ou coisas ditas por mim não foram consideradas. Talvez porque esta história exigia mais desenvolvimento emocional ou uma maior inteligência emocional, que como todos sabemos, não é necessariamente correspondente ao nível de inteligência linguística ou matemática, mesmo alunos que

costumam ter dificuldades noutras áreas que envolvem memorização ou mesmo dedução, conseguiram participar nas discussões com respostas bastante válidas. Aliás um dos alunos da turma B que tem dificuldades de aprendizagem pois tem um distúrbio de atenção e dislexia, foi capaz de intervir de forma voluntária e espontânea na discussão acerca do tema e significância da história, referindo a importância de fazer amigos e como não devemos ter medo de o tentar. Isto demonstra que não só ele estava atento e a compreender o que acontecia nas aulas, como refletiu sobre a história.

Na verdade, devido à complexidade do texto, algumas das perguntas colocadas para o nível da “Análise”, o quarto nível, foram também mais complexas, pelo que a quantidade e qualidade das respostas apresentadas demonstram que houve, de facto, uma evolução, entre o primeiro ciclo e este segundo, como será mais à frente explorado em pormenor. Os alunos pareceram um pouco mais confortáveis nesta situação de inquérito e, apesar de algumas hesitações em certas situações, acabaram por pensar mais sobre os assuntos e arriscar respostas que demonstraram ser válidas e lógicas. Naturalmente foi necessário recorrer ao Português, em muitas situações, para permitir um fluxo espontâneo de respostas. Todavia, o aspeto linguístico não foi negligenciado, uma vez que as ideias dos alunos foram sendo traduzidas para Inglês e foi incentivada a repetição das palavras, sempre que oportuno. Além disso, apesar de a história ser bastante mais simples que a anterior, em termos linguísticos, era ainda assim mais complexa do que as do manual, porque este é um livro autêntico e não uma história adaptada para crianças a aprender Inglês. Por isso, foi criada uma situação em que os alunos tiveram contacto com linguagem verdadeira, usada por uma autora inglesa, para contar uma história a crianças, falantes nativas de Inglês ou não.

Por conseguinte, considero possível afirmar que esta segunda intervenção foi bem sucedida e que, apesar de, provavelmente, os alunos não terem gostado tanto desta história, pois era menos divertida, certamente pensaram mais acerca dela. A quantidade e qualidade das respostas, que demonstraram ser um pouco mais fundamentadas do que um simples “porque sim”, leva-me a acreditar que houve um desenvolvimento cognitivo e emocional nas crianças, sendo capazes, não só de pensar mais profundamente, como de criar empatia com as situações relatadas na história e analisar as atitudes das personagens.

Obviamente, não posso avaliar a real dimensão da influência desta história a nível emocional e social nas crianças destas turmas, nem esse era o meu objetivo. Contudo, os

sinais comportamentais que me foram possíveis observar, demonstraram uma evolução positiva. A situação mais curiosa e inesperada para mim, foi ver que a atividade artística desenvolvida pelos meninos da história e replicada por nós na aula, foi continuada por alguns alunos das turmas. Uns dias depois, vi algumas meninas das turmas a chegarem do intervalo com bloquinhos de desenho. Pronta e orgulhosamente, vieram mostrar-me que andavam a fazer desenhos em conjunto e que era muito divertido. Isto fez-me pensar que a experiência partilhada com a história levou a um maior espírito de colaboração entre os alunos, a uma sensação, talvez inconsciente, de que as diferenças são ultrapassáveis e que se podem divertir juntos.

Penso que, por isso, é seguro afirmar que esta segunda intervenção foi bem sucedida e que os meus alunos progrediram de forma bastante positiva no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

6. Análise e Interpretação de dados

Sendo o meu objetivo conduzir os meus alunos a um maior desenvolvimento como um todo, escolhi as histórias como ferramenta, por as considerar um meio privilegiado para o desenvolvimento integrado de várias capacidades, sendo simultaneamente um meio motivador para os alunos. Assim procurei verificar se as histórias poderiam ser usadas para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, nas aulas de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com esta minha investigação, foi possível recolher uma série de dados, referentes ao estado de desenvolvimento cognitivo dos alunos, com base nas suas respostas e trabalhos desenvolvidos a propósito das histórias utilizadas na sala de aula. Estes dados foram recolhidos durante as três fases da minha intervenção-ação, ou seja, durante as fases de pré-observação, 1º ciclo e 2º ciclos de intervenção.

As dificuldades dos meus alunos do 3º ano em responder a perguntas mais complexas, nomeadamente as referentes aos níveis da taxonomia de Bloom da “Síntese” e da “Avaliação”, e por vezes até mesmo perguntas do nível da “Análise” mais exigentes, levou-me colocar a hipótese de usar as histórias como ferramenta para atingir o meu objetivo de potenciar o desenvolvimento dos meus alunos. Como já antes referi, para melhor poder traçar a minha intervenção comecei por colocar um questionário às turmas em questão, a partir do qual pude concluir que, efetivamente, as histórias e as

tarefas normalmente a elas associadas, como sendo a resolução de exercícios e elaboração de trabalhos manuais, são do agrado de uma boa parte dos alunos. Além disso, as histórias são por eles consideradas como boas ferramentas de aprendizagem, considerando que através delas aprendem muito. Contudo, 59% dos alunos afirmou ter alguma dificuldade em perceber a história, na maioria dos casos porque não consegue perceber todo o vocabulário, apesar da maioria das histórias trabalhadas serem do livro e, por consequência, terem vocabulário que na sua maioria já foi trabalhado em aula. Aliás, as histórias do manual são por vezes tão simples que quase perdem o seu potencial de reflexão. Isto demonstra uma grande insegurança por parte dos alunos e demonstra a sua fragilidade face a situações não familiares, como a confrontação com palavras novas, tendo medo de falhar. Demonstra, também, que eles, pelo menos até à minha intervenção, não tinham ainda grande capacidade de dedução de significados a partir do contexto, ficando “encravados” face às palavras que não conheciam. Resolvi, por isso, fazer um “ciclo zero”, no qual tentei analisar a situação dos meus alunos com maior cuidado. Tentei passar como já tive oportunidade de dizer, de uma sensação de que tinham dificuldades, mas que com a história podiam desenvolver as suas capacidades, para uma situação onde podia comprovar essas mesmas dificuldades e melhor traçar a forma como intervir para alcançar o meu objetivo.

A partir deste “ciclo zero” pude confirmar as dificuldades que os alunos sentiam sempre que as perguntas se tornavam mais complexas e passavam o nível da mera compreensão simples, isto é, do que era dito na história. Apesar da simplicidade imprimida na versão desta história, por forma a ser trabalhada por crianças do 3º ano de escolaridade, simplicidade essa que pouco espaço deixou para uma análise mais profunda, que aliás nem sequer era mencionada nas estratégias propostas para o trabalho da história, os alunos pareciam não conseguir ou querer pensar para além daquelas linhas. Tive assim dados mais concretos acerca do nível dos meus alunos, podendo comprovar através dos trabalhos elaborados a sua incapacidade para refletir e manipular a informação da história de forma diferente. Muitos nem sequer participaram voluntariamente na discussão acerca da história, sendo capazes no entanto de responder a perguntas que lhes fossem diretamente colocadas, ficando assim demonstrado algum receio de falhar ou errar, talvez por uma certa competitividade latente nas turmas.

Por outro lado, alguns participavam voluntariamente, mas diziam coisas desadequadas ao contexto. Claramente conseguiram perceber que a história era sobre as

diferenças entre os ratos da cidade e do campo, mas não conseguiram imaginar e desenhar uma situação semelhante aplicável a pessoas, mesmo comigo a sugerir situações de viagens para outros sítios ou mesmo outros planetas. Na turma do 3ºA, que foi desafiada a encontrar um final alternativo, a maioria apenas repetiu a história mudando apenas algumas situações mas mantendo o final, com os ratos a voltar para suas casas depois de concluírem que não se conseguiam adaptar à vida do outro. Poucos foram os alunos que perceberam que um final alternativo passava por encontrar situações nas quais os ratos conseguissem divertir-se juntos, nas quais eles se pudessem visitar sem se aborrecer como no original. A ideia seria melhorar o convívio destes dois amigos, mas tal ideia, apesar da reflexão a que tentei conduzir a turma, não foi apreendida pela maioria dos alunos. Demonstradas ficaram as grandes dificuldades em encontrar soluções alternativas, em usar a informação de forma diferente (capacidades correspondentes ao nível da “Síntese” segundo Bloom), bem como as dificuldades em classificar e avaliar as atividades com algo mais do que “gosto”, “foi giro”, “aprendi muitas palavras” ou pior ainda “Porque sim”. Ficou assim patente uma certa “preguiça existencial” (por falta de uma expressão melhor) pois demonstraram pouca vontade de pensar, de se esforçar, de ser mais, de exercitar todo o seu potencial cognitivo.

Por isso, estruturei o meu 1º ciclo de intervenção, por forma a apresentar um desafio maior aos meus alunos, tanto a nível cognitivo, como emocional e social, mas de uma forma divertida, para incentivar a sua vontade de trabalhar e pensar. Pela maior complexidade também a nível linguístico, tiveram alguma dificuldade inicial em assimilar o vocabulário importante, tendo ainda de usar os seus próprios recursos na dedução e criação de hipóteses de significados para o que não percebiam, de modo a conseguir, no final, criar um todo com sentido. O primeiro contato com a história foi um pouco assustador para os alunos, mas à medida que a história foi sendo trabalhada, parte a parte, começou a ficar clara a ação, o enredo, e com o significado e a significância da história. Assim tentei reforçar a ideia de que não é preciso perceber todas as palavrinhas para perceber o que acontece numa história e que não se tem de perceber tudo à primeira, temos é de ir pensando para criar sentidos e compreender. Acabaram por conseguir chegar a boas conclusões acerca da obra utilizada, embora tivesse sido necessário muito “input”, da minha parte, para os orientar para o sucesso nas tarefas. Os resultados foram bons, com turmas motivadas, muito vocabulário novo aprendido, porque foi treinado de forma apelativa e acima de tudo, conseguiram analisar a obra

embora ainda com poucas respostas espontâneas. Não quis forçar todos os alunos a responder para que não se sentissem intimidados. Por isso, tentei apenas prosseguir lentamente, estruturando o caminho, reforçando as bases do que já tínhamos concluído e incentivando à participação, perguntando as suas opiniões, sempre com uma atitude construtiva face às suas respostas. Na verdade, a falta de participação não significa a incapacidade de produzir respostas corretas, apenas demonstra a timidez e/ou insegurança de alguns alunos. Considero, por isso, que a atitude correta é incentivar, pedindo a sua opinião sobre o tema, mas não forçando a responder, pois isso seria desmotivador e poderia criar um sentimento negativo face às aulas. Assim consegui que os alunos fossem intervindo, desafiando alguns a entrar na discussão, mas apenas considerando para o efeito deste estudo as respostas espontâneas e originais. Ou seja, considereei as respostas que surgiram de forma voluntárias (embora por vezes fruto de um desafio direto). É surpreendente o efeito que tem um simples: “X, o que achas sobre isto? Podes dizer em Português. Eu ajudo-te para depois aprenderes a dizer também em Inglês.” Depois de uma interpelação deste tipo, havia maior participação, com quase todos os alunos a partilhar a sua opinião. Contudo muitas destas opiniões eram repetições de uma ideia já referida por um colega. Estas não puderam ser consideradas, pois não me é possível determinar se uma ideia repetida é reflexo do mesmo processo mental que levou a uma mesma conclusão ou se foi uma opção pelo caminho mais fácil e apenas uma repetição de algo que já foi dito. Desconsidereei, por isso, as respostas repetidas e as respostas que surgiram de forma irrefletida, ou seja, as respostas que, fruto de algum tipo de sentimento de “coação” para dizer algo, que não foi pensado, refletido, que foram apenas a 1ª coisa que lhe veio à cabeça quando interpelado e por isso incoerente. Considero ainda que, de outra forma, não poderia ser verificada uma possível evolução de um ciclo para o outro, pois durante o processo todos os alunos responderam a algumas perguntas. Mas, à medida que as perguntas ficavam mais complexas, com respostas mais abertas, havia menos alunos com o dedo no ar para responder. Seria também impossível para mim anotar tudo o que era dito pelos alunos. Nesta medida, tomei nota dos alunos que responderam de forma voluntária e coerente às perguntas. Anotei, também, as respostas que apesar de não serem totalmente voluntárias, partiram dos alunos que estavam atentos e demonstravam apenas timidez em interferir na discussão, mas, sempre que interpelados, produziam respostas que denotavam reflexão própria. Todas as que se limitavam a um simples “Porque sim/não”

ou “porque foi giro/engraçado”, foram consideradas irrelevantes, pois este tipo de resposta é mais uma “muleta discursiva” para ter algo a dizer do que uma opinião válida, que reflete um processo de análise e de crítica dos factos, atividades e/ou obra.

Com base nos resultados do 1º ciclo, tomei a opção de para o 2º ciclo usar uma história mais simples linguisticamente, mas rica em manancial para exploração emocional e social, sendo necessário o recurso às capacidades cognitivas para realizar as três atividades de leitura referenciadas por W.S.Gray, no seu *“The Teaching of Reading”* de 1957, citado por Fitch O’Connell: *“reading consists of three activities – reading the lines; reading between the lines; reading beyond the lines”*. Ler as linhas não era muito difícil, pois o vocabulário era relativamente simples. O mesmo não se pode dizer das atividades de ler as entrelinhas e ler para além das linhas. Contudo, talvez pela maneira simples como a história foi contada ou até mesmo pela facilidade em traçar paralelos com as vidas dos alunos, a história teve ressonância. Se já no 1º ciclo os alunos tinham sido capazes de criar empatia com o protagonista, neste 2º ciclo, essa empatia ganhou nova força.

Podemos então dizer que em ambas as turmas houve uma evolução positiva do 1º para o 2º ciclo de intervenção, como aliás se pode ver no gráfico que se segue.

Houve um progresso no que diz respeito à quantidade de alunos a responder às perguntas, bem como uma melhoria da qualidade das respostas. Estas passaram a ser melhores, porque foram mais sustentadas com argumentos, mais baseadas no uso de capacidades cognitivas para analisar, deduzir, inferir, reorganizar ou apropriar-se da informação para a usar de uma outra forma e verdadeiramente criticar aspetos positivos e negativos da história.

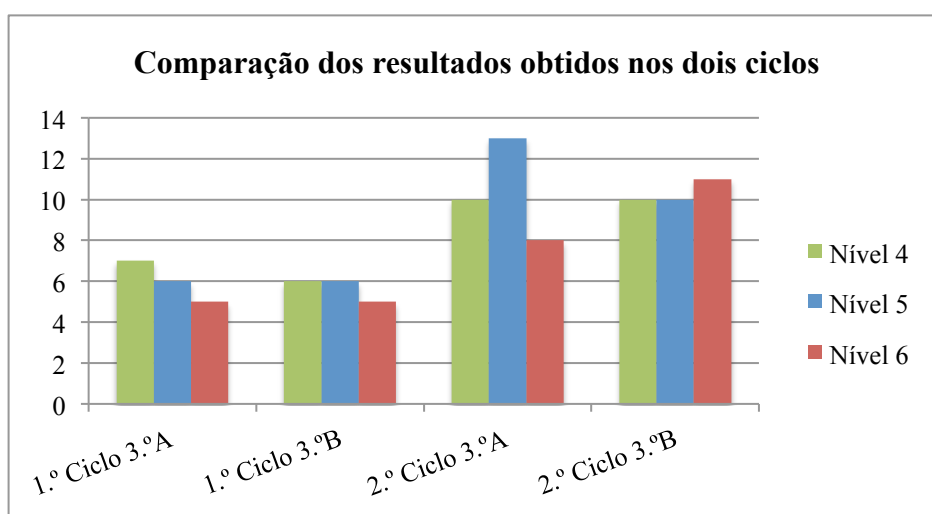


Gráfico 8

Conclusão

À partida para este trabalho de investigação-ação propus-me a melhorar as capacidades cognitivas dos meus alunos, que apesar de estarem já no 3º ano, demonstravam uma certa incapacidade de refletir, de pensar lógica, crítica e criativamente. Estas são capacidades essenciais, principalmente num mundo em rápida mudança, no qual mais do que nunca os indivíduos têm de ser capazes de refletir, de usar as suas capacidades de resolução de problemas e de se adaptar, para fazer face aos desafios que o futuro nos reserva e que nos são ainda inimagináveis.

É possível afirmar que sempre foi considerada importante a transmissão de conhecimentos mais práticos, mais factuais, mas nem sempre se procurava o desenvolvimento das capacidades de reflexão e do próprio pensamento. Todavia o mito e as histórias sempre foram usadas como metáfora para transmissão de outros conhecimentos, embora estes nem sempre fossem formalmente valorizados. A narrativa sempre esteve lá, como um imperativo antropológico, uma tentativa de dar sentido à vida, uma vontade de se imortalizar ou imortalizar os valores de uma comunidade através da transmissão de uma história, uma referência comum a um povo. Como disse Kafka “*O sentido da vida é que ela acaba*” (referido por Fisher 1999:18), e por isso como sabemos que a nossa vida é perene tentamos dar sentido ao tempo em que aqui estamos, construindo a nossa própria narrativa pessoal – nasci, vivi, fiz isto e aquilo e um dia morrerei. Temos noção de que tudo tem um início, um desenvolvimento e um fim, que todos ansiamos que seja um final feliz. As histórias dão resposta a esse sentido, proporcionando-nos esperança no futuro, pois têm um início, um desenvolvimento e um final, normalmente feliz, apesar de todas as dificuldades e peripécias pelas quais o herói tem de passar para merecer esse final. Assim a necessidade de contar histórias e delas tirar sentidos e lições para vida parece uma necessidade inscrita no nosso código genético. Mas como afirmei, nem sempre é valorizada. Considero, por isso, que cabe a nós professores valorizar as histórias, para que não sejam apenas mais uma atividade que tem lugar nas aulas, para criar variedade, mas como a atividade que vai permitir ir muito além do ensino de uma Língua Estrangeira. Uma prática para o desenvolvimento da criança como um todo, como um ser pensante, criativo e emotivo, que se realiza na interação com os outros.

Por este motivo as histórias como motor de desenvolvimento porque me pareceu que poderiam ser a ferramenta indicada para conduzir os meus alunos a um desenvolvimento global, como um todo e não apenas como aprendentes de Inglês enquanto língua estrangeira. No entanto seria impossível dar a mesma ênfase às capacidades cognitivas, emocionais e sociais que constituem a base desse desenvolvimento integral. Assim tive de focar os meus esforços na que me pareceu uma necessidade mais premente – as capacidades cognitivas - mas sem nunca esquecer que as histórias providenciam também um enorme manancial de oportunidades de um desenvolvimento das capacidades emocionais e sócias.

Procurei assim responder à questão: “Poderão as histórias ser usadas para o desenvolvimento de capacidades não só linguísticas, mas também cognitivas nas aulas de Inglês no 1º ciclo?” A resposta parecia ser obviamente “Sim” dependendo das histórias e da forma como elas eram trabalhadas com os alunos. Concentrei, por isso, no “como” poderia então operacionalizar este desenvolvimento usando histórias. Optei por livros autênticos, por considerar que seriam mais propícios a uma análise mais profunda e por isso mais conducente ao desenvolvimento dos alunos. Para estruturar a minha intervenção junto dos alunos escolhi a Taxonomia de Bloom, para que fosse possível o desenvolvimento de perguntas de complexidade cognitiva progressiva e assim obter resultados mais sólidos.

A realização do objetivo a que me propus não foi de fácil observação, pois o fomento das capacidades cognitivas recai sobre processos mentais e que, por isso, não são visíveis. São apenas observáveis de forma indireta, através de comportamentos demonstrados, sejam eles respostas a perguntas ou trabalhos realizados. Contudo, pelo que me foi possível observar e que tentei comprovar neste trabalho, usando histórias e a sua exploração estruturada através da taxonomia de Bloom é possível conduzir os alunos a um desenvolvimento cognitivo. No caso dos meus alunos considero que tal ficou patente através da evolução na quantidade e da qualidade de respostas válidas para os níveis cognitivos mais elevados segundo a taxonomia de Bloom.

Considero por isso que fui bem sucedida no meu trabalho, pois consegui uma evolução nos meus alunos, podendo por isso concluir que é possível fazer um trabalho mais desafiante e mais complexo a nível cognitivo também nas aulas de Inglês. Posso também concluir que se com este trabalho consegui verificar uma evolução nos meus alunos, muito mais poderia ser feito se este tipo de postura fosse aplicado de forma mais

transversal ao currículo. Apesar das evoluções na Educação, no sentido de procurar um maior desenvolvimento das crianças, volvidos 60 anos desde a apresentação da taxonomia de Bloom, continuamos a centrar o nosso ensino mais na aquisição de conhecimentos do que na aquisição de competências, de capacidades cognitivas que vão servir de base para a aquisição de mais conhecimentos e capacidades. Inúmeras atitudes podem ser tomadas para progredir nesse sentido. No caso do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no contexto da Escola Primária seria possível por exemplo uma melhor adaptação dos manuais nesse sentido, por exemplo com a incorporação de histórias mais desafiantes, como alternativa às que parecem apenas servir propósitos linguísticos como as que atualmente encontramos.

Urge uma mudança nos sistemas de Ensino para fazer face às mudanças do nosso mundo, melhor realizar os potenciais dos indivíduos. É possível fazer mais para que os adultos do futuro possam construir um melhor e mais equilibrado “Eu”.

Enquanto professora a lecionar nas AEC comecei já a mudar as minhas aulas. Espero que outros sigam o mesmo caminho...

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Lorin W.; **KRATHWOHL**, David R. (Eds.) (2001) – *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*; New York: Longman.

ARTHUR, J.; **GRAINGER**, T.; **WRAY**, D. (Eds.) (2006) – *Learning to teach in primary school*; London: Routledge Falmer.

BELL, Judith (2005) – *Doing your research project 4th Edition*; Open University Press

BENTO, Cristina; **COELHO**, Raquel; **JOSEPH**, Nicola; **LOURÃO**, Sandie (2005) – *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*; Lisboa: Ministério da Educação.

BERK, Laura E.; **WINSLER**, Adam (1995) – *Scaffolding children's learning: Vigotsky and early childhood education*; Washington: National Association for the Education of Young Children

BETTELHEIM, Bruno (1976) – *The uses of enchantment - The meaning and importance of fairy tales*; London: Penguin Books

BLOOM, Benjamin. S. (ed) (1956) – *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*; New York: Longman

BREWSTER, Jean; **ELLIS**, Gail (2002) – *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. London: Penguin English Guides, Pearson Education Limited

BREWSTER, Jean; **ELLIS**, Gail (2002) - *The Primary English Teacher's Guide*; London: Penguin English Guides, Pearson Education Limited

BRUNER, Jerome S. (1996) – *The culture of education*; Harvard: Harvard University Press

DIAS, Américo; **TOSTE**, Veríssimo – *Inglês – 1ºCEB: Orientações programáticas – 1º e 2º anos*; Lisboa: Ministério da Educação

EADES, Jennifer M. Fox (2006) – *Classroom tales*; London: Jessica Kingsley Publishers

FISHER, Robert (1996) – *Stories for thinking*; Oxford: Nash Pollock Publishing

FISHER, Robert (1999) – *Stories for thinking: developing critical literacy through the use of narrative*; in *Analytic teaching Vol.18 Nº1*; consultado em <http://www.viterbo.edu/analytic/table4.html> a 04-10-2011

FISHER, Robert (2005) – *Teaching children to think*; Cheltenham: Nelson Thornes Ltd

GARDNER, Howard (1999) – *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*; New York: Basic Books

GARDNER, Howard (2011) – *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*; New York: Basic Books

GOLEMAN, Daniel (1996) - *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*, London: Bloomsbury Publishing

HALLIWELL, Susan (1992) – *Teaching English in the primary classroom*; Harlow: Longman

HARMER, Jeremy (2001) – *The practice of English language teaching*; Harlow: Longman

HEDGE, Tricia (2000) – *Teaching and learning in the language classroom*; Oxford: Oxford University Press

HEYNES, Judie – *Bloom's taxonomy and English language learners*; Consultado em www.everythingsl.net/in-services/blooms_taxonomy_language_learn_16902.php a 04-10-2011

KILLICK, Steve (2006) – *Emotional Literacy at the heart of school ethos*; London: Paul Chapman Publishing

KRASHEN, S. D. (1985) – *The input hypothesis: issues and implications*; Harlow: Longman

MATOS, Maria Ellison (2010) – *Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills*; in *E-F@BULAÇÕES*; Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Consultado em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1159&sum=sim> a 04-10-2011

MORGAN, John; **RINVOLUCRI**, Mario (1983) – *Once upon a time: using stories in the language classroom*; Cambridge: Cambridge University Press

MOURÃO, Sandy (2002) – *Realbooks in the primary classrooms*; London: Scholastic

MOURÃO, Sandy (2009) – *Using stories in primary classrooms*; in *Britlit: Using literature in EFL classrooms*; London: British Council

MOURÃO, Sandy (2011) – *The cloud – A book that shows emotions*; consultado em www.picturebooksinelt.blogspot.pt a 16-01-2012

NUNAN, David (1992) – *Research methods in language learning*; Cambridge: Cambridge University Press

O'CONNEL, Fitch (ed.) (2009) – *The britlit story*; in *Britlit: Using literature in EFL classrooms*; British Council

PIAGET, Jean (1990) – *Seis estudos de psicologia*; Lisboa: D. Quixote

READ, Carol (2003) – *Is younger better?* in *English Teaching Professional*, Issue 28; Pavilion Publishing; Consultado em www.carolread.com/works.html a 04-10-2011

READ, Carol (2006) – *Scaffolding children's talk and learning*; in *Current trends and future directions in ELT*; British Council. Consultado em www.carolread.com/works.html a 04-10-2011

RICHARDS, Jack C.; **FERREL**, Thomas (2005) – *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*; Cambridge: Cambridge University Press

SOUSA, Alberto. B (2005) – *Investigação em educação*; Lisboa: Livros Horizonte

VAN LIER, Leo. (1996) – *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*; Boston: Addison Wesley Publishing Company

VIGOTSKY, Lev (1962) – *Thought and language*; New York: Wiley

VIGOTSKY, Lev (1978) – *Mind in society: The development of higher psychological processes*; Harvard: Harvard University Press

WOOD, David; **BRUNER**, Jerome S.; **ROSS**, Gail (1976) – *The role of tutoring in problem solving*; in *Journal of child Psychiatry and psychology*; Pergamon Press

WRIGHT, Andrew (1996) – *Storytelling with children*; Oxford: Oxford University Press

ZARO, Juan Jesus; **SALABERRI**, Sagrario (1998) – *Storytelling*; Oxford: Macmillan Heinemann

Outros

ANDREAE, Giles; **PARKER-REES**, Guy (1999) – *Giraffes can't dance*; (s.l.): Orchard Books

CARLE, Eric (1997)- *Brown Bear, Brown Bear*; London: Puffin

CUMMING, Hannah (2010) – *The cloud*; (s.l.): Wiltshire Child's play

HOWELL, Sarah; **KESTER-DODGSON**, Lisa (2009) – *Treetops*, Class Book 3; Oxford: Oxford University Press

HUTCHKINS, Pat (1968) - *Rosie's walk*; London: Bodley Head Children's Books

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrotexto.php?idLivrosAreas>

≡33 (consultado em 15-01-2012)

Anexos

Anexo 1
Questionário

*Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação.
É anónimo e confidencial. Por favor sê sincero nas tuas respostas.
Isto não é um teste, por isso, não há respostas certas ou erradas.
Assinala com X as opções que melhor correspondem à tua opinião.*

1 – Das seguintes atividades, quais gostas mais de realizar nas aulas de inglês? (Escolhe

2)

- 1.1. Fazer exercícios..... ☐
- 1.2. Ouvir ☐
músicas..... ☐
- 1.3. Ler histórias.....
- 1.4. Fazer ☐
jogos..... ☐
- 1.5. Fazer trabalhos manuais.....
- 1.6. Outro. Qual? _____ ☐

2 – Com que atividade achas que aprendes mais? (Escolhe 2)

- 2.1. Fazer ☐
cópias..... ☐
- 2.2. Fazer exercícios.....
- 2.3. Fazer Jogos..... ☐
- 2.4. Ler histórias..... ☐
- 2.5. Ouvir música..... ☐
- 2.6. Outra. Qual? _____ ☐

2.7.

3 – No 1.º e 2.º ano também aprendeste histórias na disciplina de Inglês?

3.1 Sim. ☐3.1 Não. ☐

4 – Que tipo de atividade fazias com as histórias nos anos anteriores?

4.1 Pensar sobre a história..... ☐4.2 Trabalhos manuais..... ☐4.3 Exercícios de vocabulário..... ☐4.4 Dramatização..... ☐4.5 Outro. Qual? _____ ☐

5- Quando aprendes uma história nas aulas de inglês sentes muita dificuldade?

5.1. Sim, ☐a) porque não consigo perceber as palavras. ☐b) porque não consigo perceber o que acontece na história. ☐c) por outro motivo, qual? _____ ☐5.2. Não, ☐a) porque consigo perceber todas as palavras. ☐b) porque consigo perceber o que acontece mesmo quando não
entendo todas as palavras. ☐c) por outro motivo, qual? ☐

Anexo 2**A) Grelha de observação de trabalhos de extensão da história através de desenhos.****3.ºA / 3º B**

“Town Mouse and Country Mouse” - O que poderá acontecer a seguir?

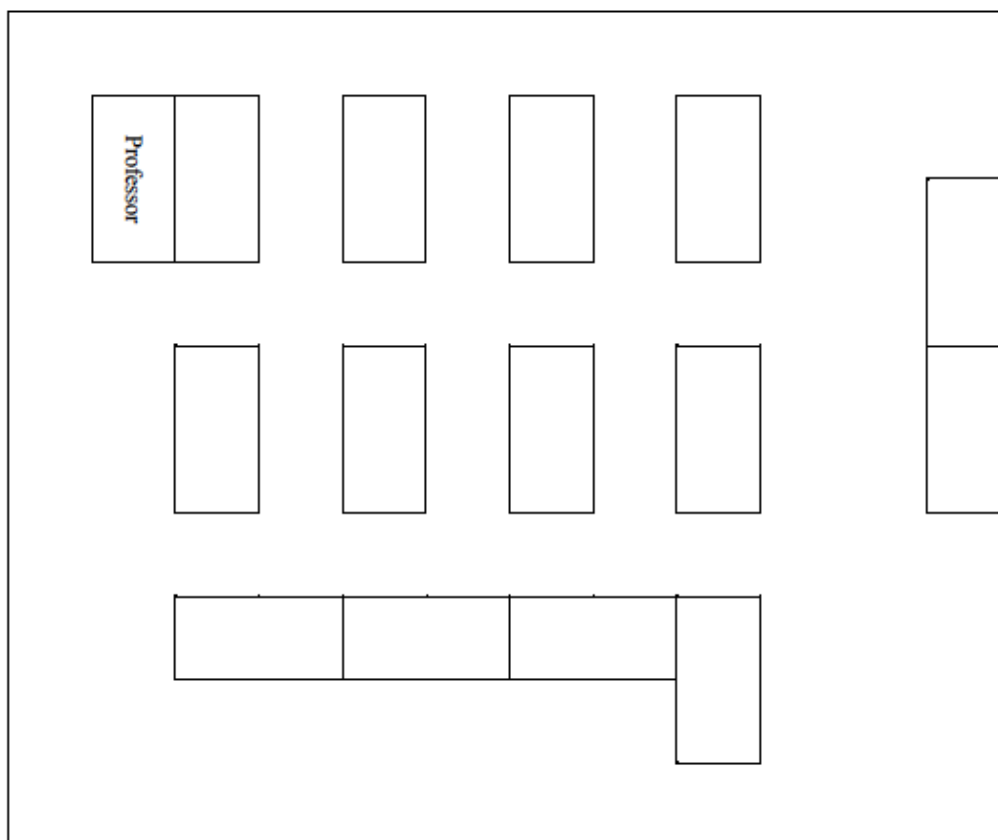
1. Alunos que foram ver o episódio seguinte.
2. Alunos que usaram as suas capacidades reflexivas e criativas.

Aluno	1.	2.
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

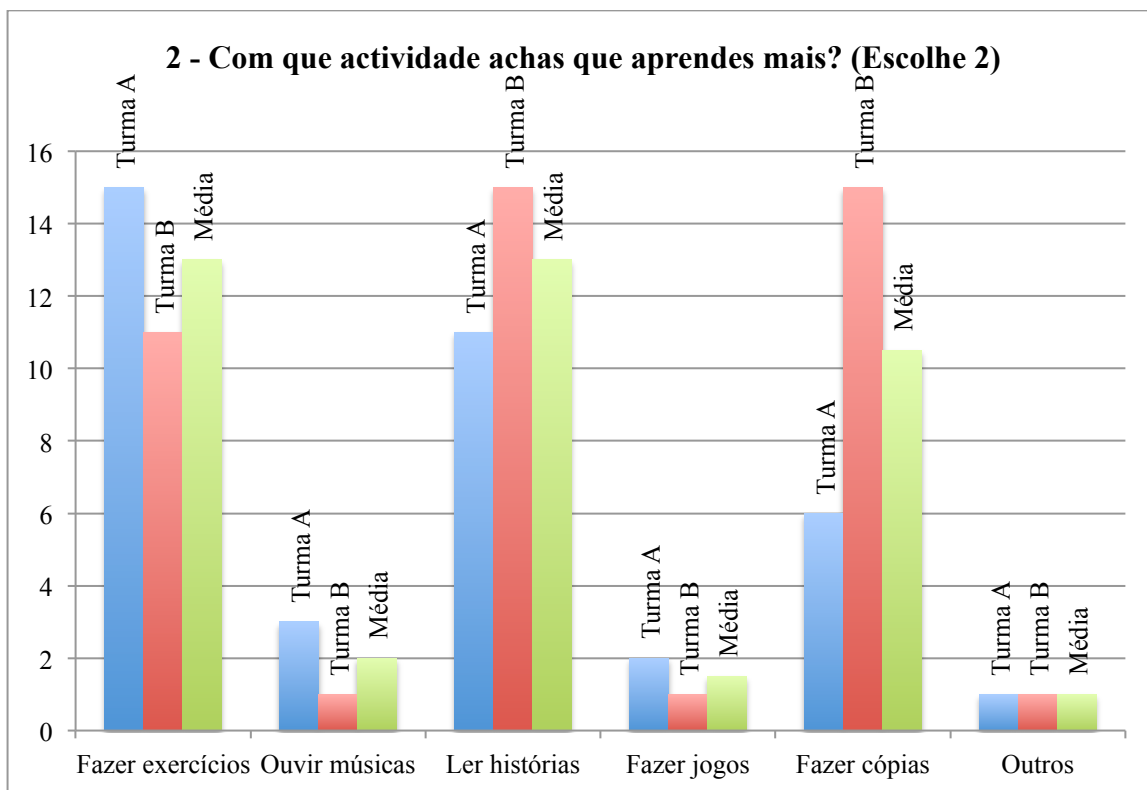
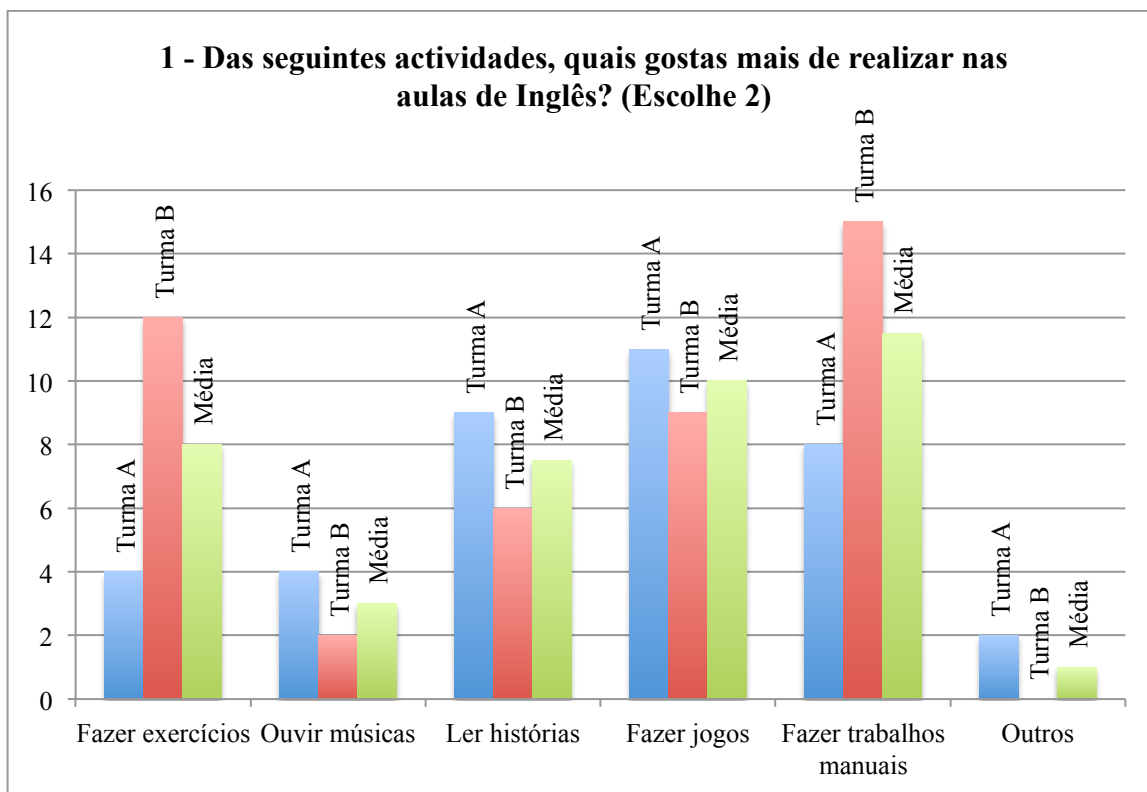
Ficha de Observação – Planta de sala de aula

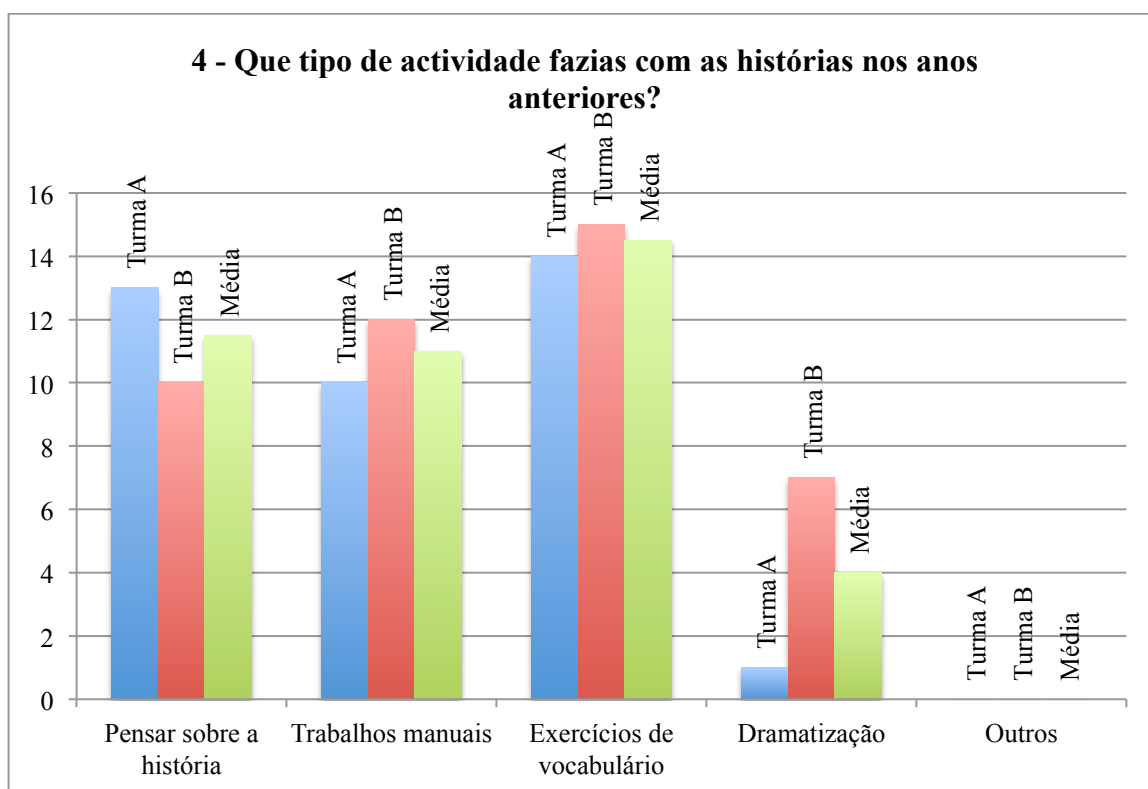
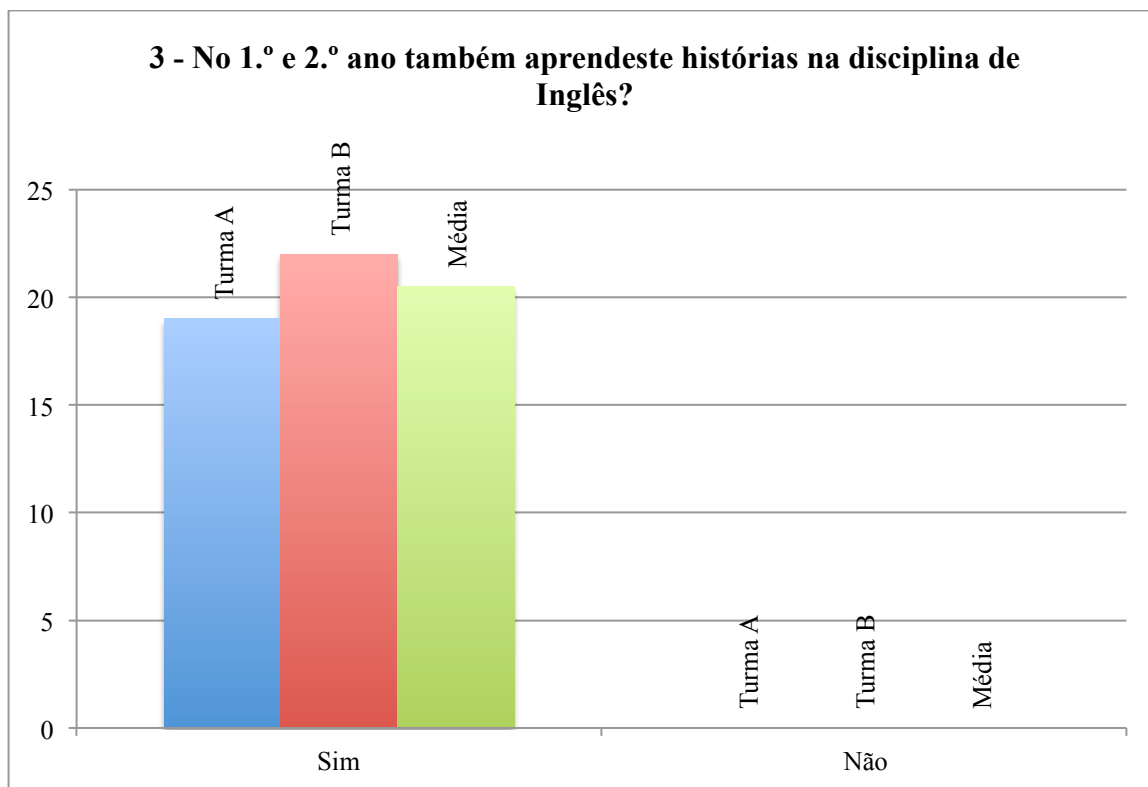
[illegible]

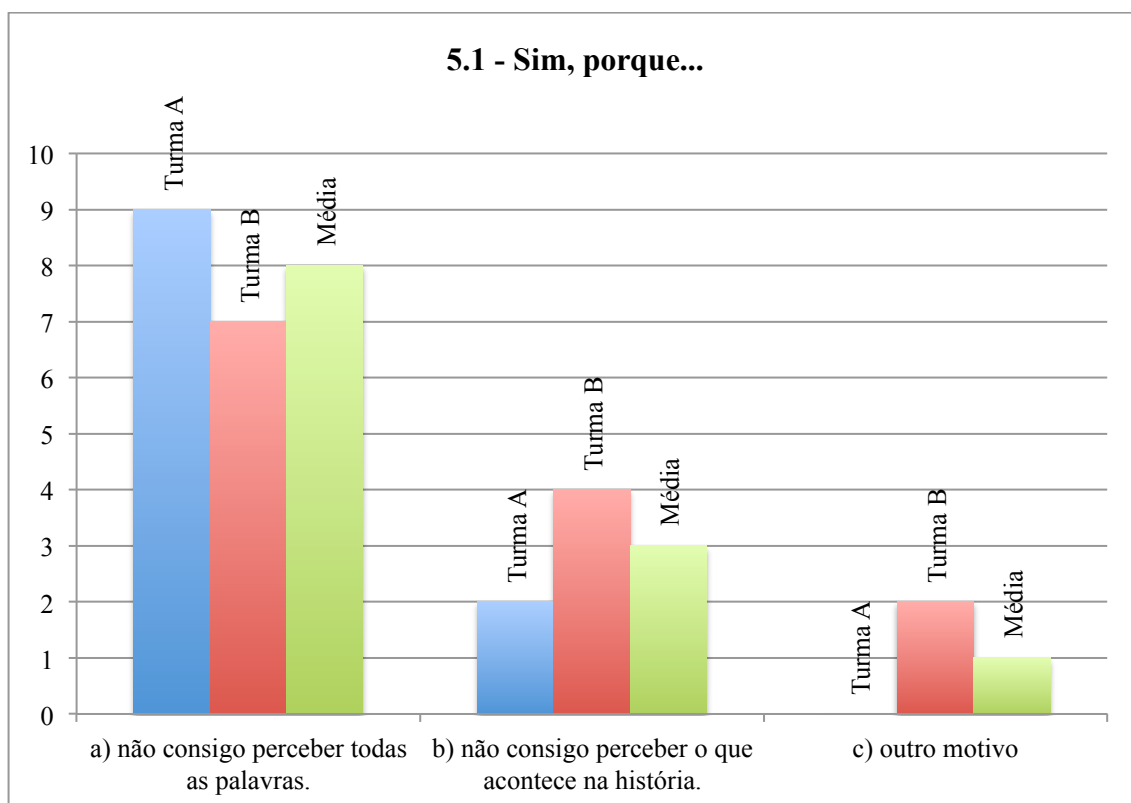
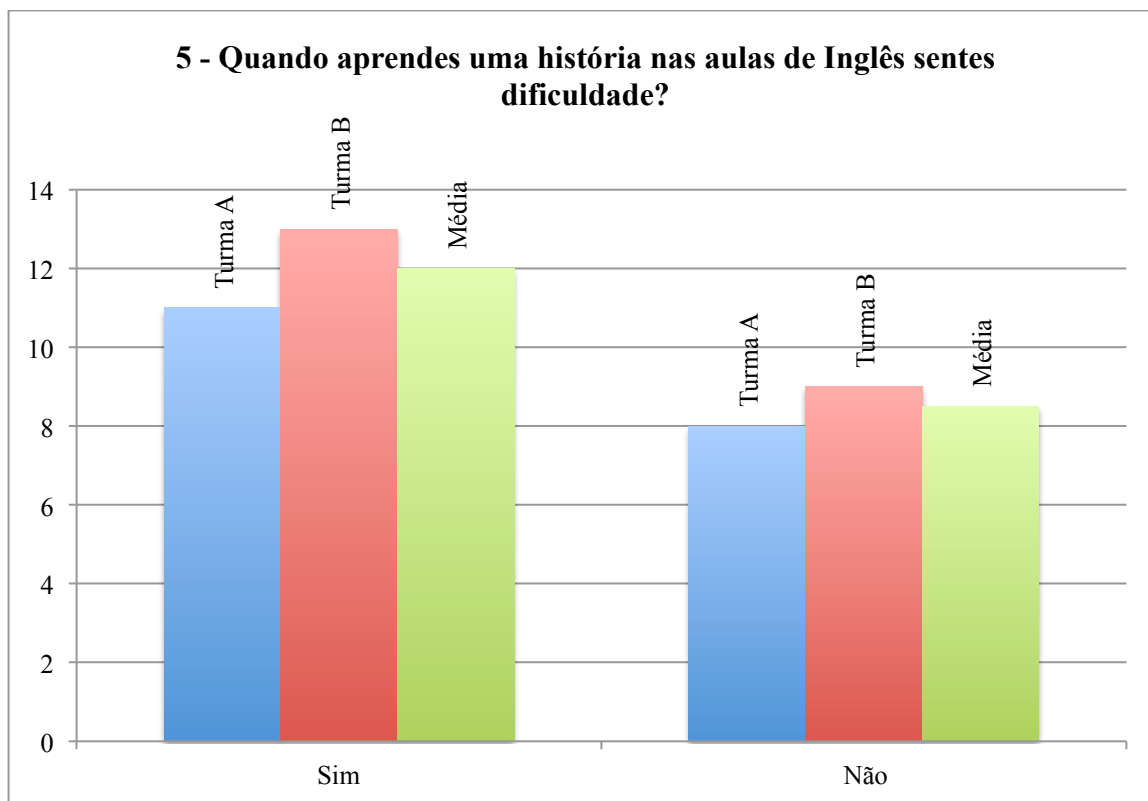
3.°B

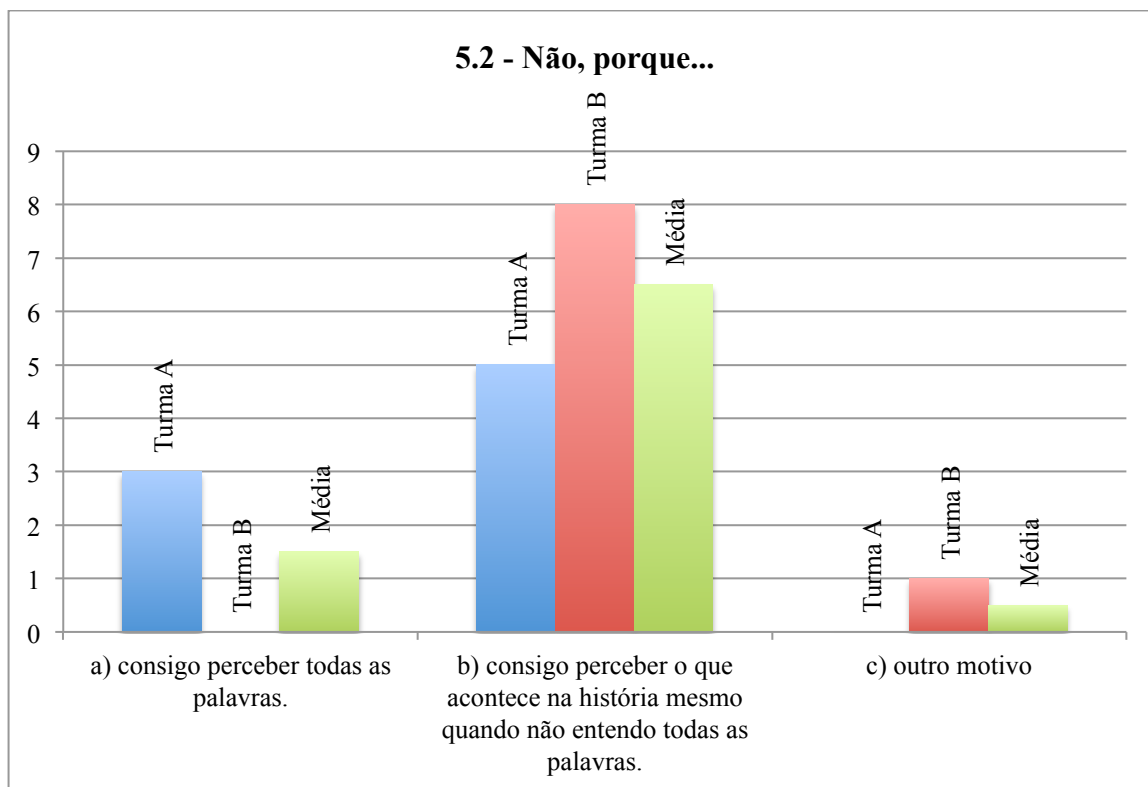


Anexo 3









Anexo 4**Name:** _____**Class:** _____ **Date:** _____**Write the names of the animals**










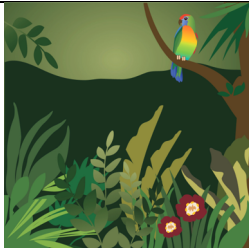





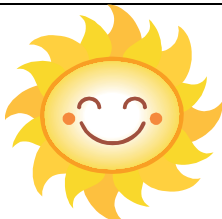


Name: _____

Class: _____ Date: _____

1 - Where does the story take place?


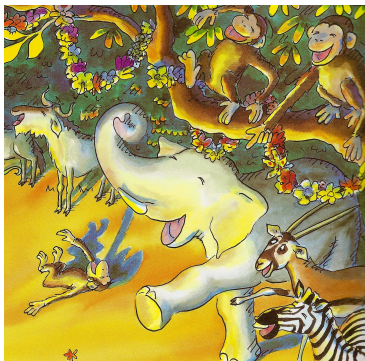

		
Beach	Jungle	Desert

2 – When does the story take place?

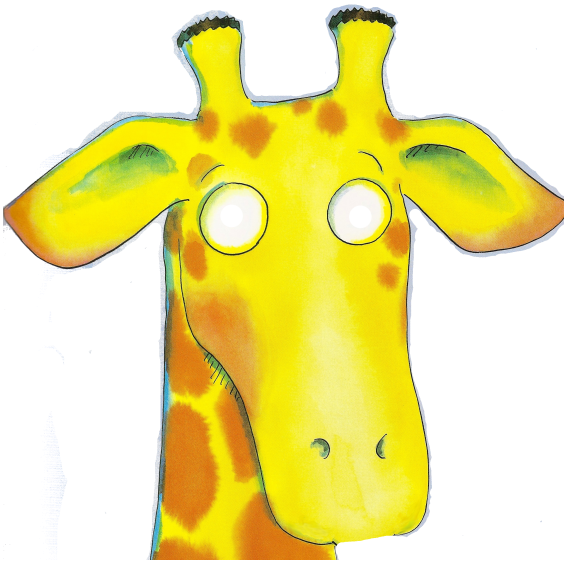
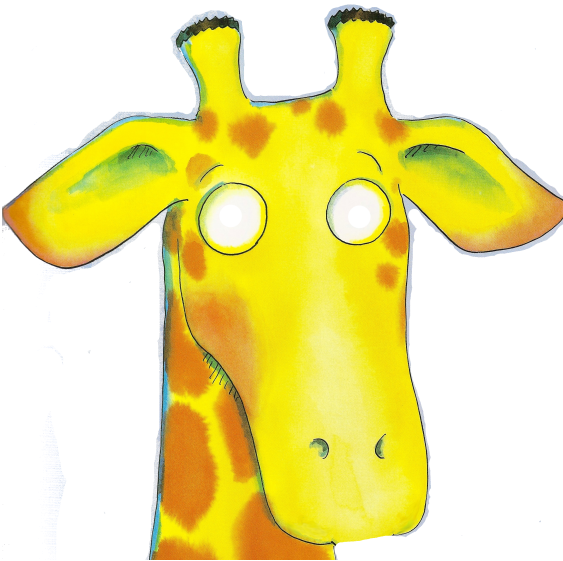
		
Morning	Evening	Night

3 – Who danced?

4 – Order the parts of the story

		
Gerals walked home feeling sad and alone.	The Gerald danced very well	There was a dance
		
The animals were surprised	Gerald was clumsy	He said: “we all can dance, when we find the music we love”
		
The animals laughed at Gerald	The animals danced	The cricket told Gerald he just needed a different song.

5 -How did Gerald feel

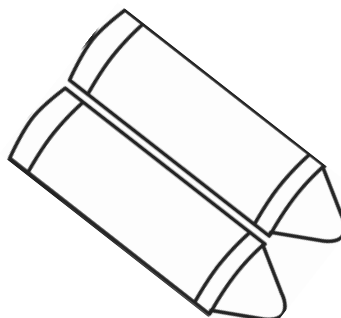
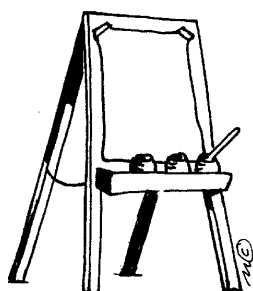
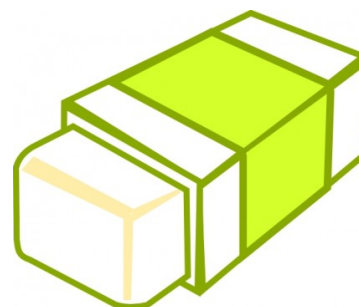
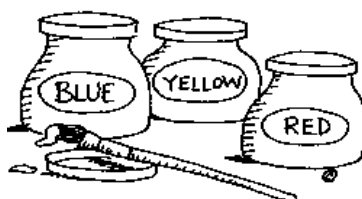
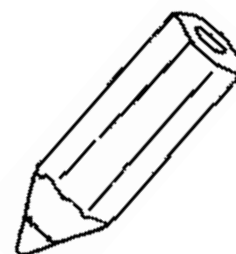
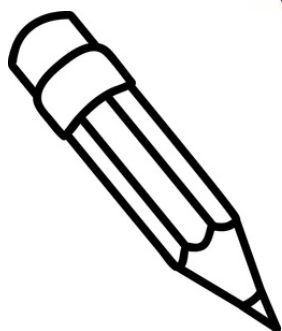
At the beginning	At the end
	

6 – How would you feel?

--	--

Anexo 5

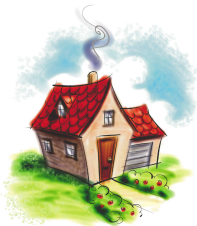


Name: _____
Class: _____ **Date:** _____





Name: _____

Class: _____ Date: _____




1 - Where does the story take place?

		
A house	A school	A shop

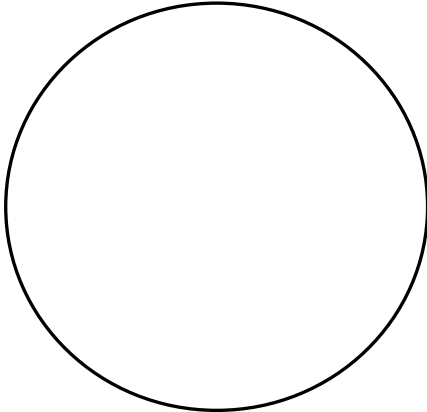
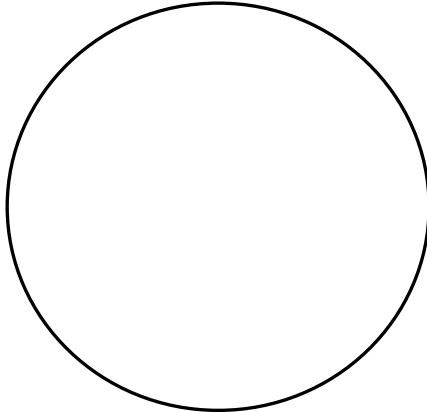
2 – When does the story take place?

	
Day	Night



3 – Who are the main characters in the story?

		
Three girls	Two boys	Two girls

4 – What did they look like? Draw and describe

	
---	--

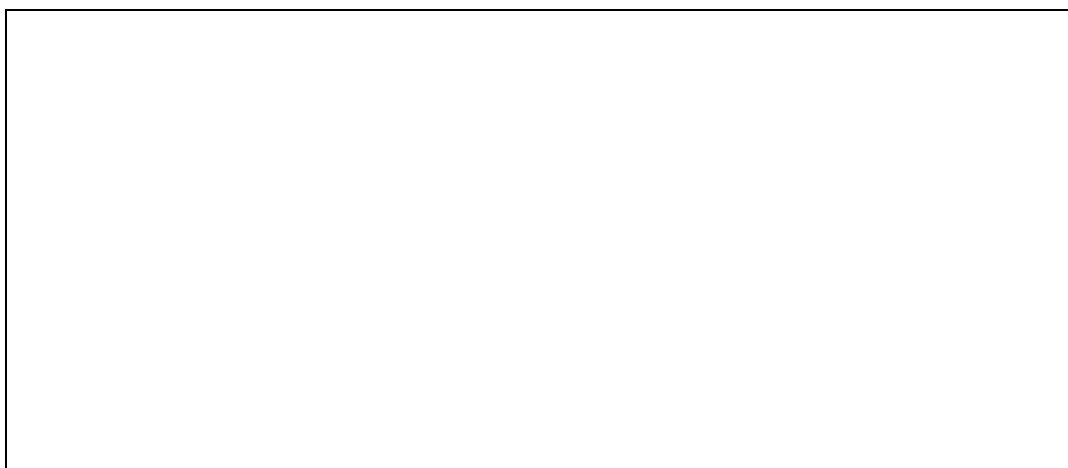
5 - How did the brown haired girl feel?

At the beginning	At the end
	

6 – What would you draw if you were the brown haired girl?



7 – What would you draw if you were the blond haired girl?



8 - What was the weather like?

At the beginning	At the end

Can you help?


Uh-oh, this little girl looks unhappy. She's got a black cloud above her head.

- ☆ Can you help make the cloud go away?
- ☆ What would you do to cheer her up?
- ☆ A good way to start is to think about what makes you feel better when you're unhappy. How many things can you think of that might help the girl too?


example -

give her a cuddle





read her a story



It's working!



thank you